


HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY


Abgegeben an
Norddeutsches
Antiquariat
SEMINARS * BIBLIOTHEK
ROSTOCK
Z, 10 r.
DES THEOLOGISCHEN SEMINARS

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Geh. Regierungsrat Dr. Landfermann, Prov.-Schulrat a. D. in Weinheim, Direktor Zahn auf Fild bei Moers, Professor Dr. Ziller in Leipzig, Oberlehrer a. D. Dr. Finger in Frankfurt a. M., Seminardirektor Heine in Köthen, Seminardirektor Dr. Jütting in Erfurt, Dekan Strack in Langgöns bei Gießen, Direktor Brandt an der höh. Töchterschule in Saarbrücken, Rektor Horn an der Präparandenanstalt in Orsoy, Zeglin, Vorsteher der Präparandenanstalt in Massow, Seminarlehrer Lettau in Weißenfels, Rektor F. Herrmann in Mühlhausen, Hauptlehrer O. Biermann in Barmen und Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen

redigiert von

Fr. Wilh. Dörpfeld,
Rektor.

Sechsundzwanzigster Band.

Gütersloh, 1882.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Inhalt des 26. Bandes.

Im Litterarischen Wegweiser 1882 recensierte Bücher.

Johann George Hamann,

ein Lehrer und Prophet unseres Volkes.

(Von einem Seminarlehrer.)

Johann George Hamann! Nie kann ich diesen Namen ohne freudige Bewegungen des Dankes und der Bewunderung hören und aussprechen. Denn unter den bedeutenden Schriftstellern unserer Nation ist keiner anregender, fesselnder für mich gewesen und hat keiner entscheidungsvoller auf den ganzen Gang meiner Entwickelung eingewirkt als Hamann.

Schon in frühester Jugend bin ich wiederholt und eindringlichst auf ihn hingewiesen worden. Der alte Pastor, der mich getauft und konfirmiert hat, war als Königsberger Kind in Kreisen aufgewachsen, denen Hamann und seine Freunde nahe gestanden, und hatte schon als Jüngling die Schriften dieses seines großen Landsmanns kennen und schätzen gelernt. Vielfach und gern machte er deshalb von den geistvollen Aussprüchen desselben mündlich und schriftlich Anwendung, und so hatte er auch in meinem Konfirmationsscheine zu der Mahnung „Lasset uns wirken, so lange es Tag ist; es kommt die Nacht, da niemand wirken kann" — die Worte seines Lieblingsschriftstellers hinzugefügt: „Nur der Christ ist Herr seiner Tage; denn er ist der Erbe der Zukunft." — „Zwei schöne Sprüche!" bemerkte er, als er mir den Schein einhändigte, „sie mögen dir allezeit, namentlich im spätern Berufsleben, Mahnung und Trost sein! Der eine ist, wie du weißt, aus Gottes Wort, und der andere von einem der trefflichsten Liebhaber desselben; er heißt J. G. Hamann. Ich wünschte, daß du einmal sein Freund werden möchtest — im Geiste, du verstehst mich! — wie ich ein solcher bin; einen edleren kannst du unter den Großen in unserm Volke nicht finden."

Das durch jenen wackern Alten in mir angeregte Verlangen, mehr von Hamann zu erfahren, sollte bald neue Nahrung erhalten. In einem Lehrer des Seminars, in dem ich für das Schulamt vorbereitet wurde, lernte ich nämlich wieder einen begeisterten Verehrer des Genannten kennen und achten. Wenn sich ihm eine Gelegenheit darbot, von diesem Manne zu reden, oder einen seiner tiefsinnigen Sprüche zu citieren, so that er es stets mit sichtlicher Lust, mit

freudestrahlenden Augen. Mir sind besonders noch zwei solche Anlässe in lebendigster Erinnerung. Er hörte eines Tages einen meiner Mitschüler die Geschichte von den „Weisen aus dem Morgenlande" nicht so lebendig und anschaulich, wie er es erwartet hatte, vortragen. „Wie langweilig matt Sie diese wunderliebliche Geschichte erzählen, ohne jegliche innere Beteiligung," rügte er darauf. „Können Sie sich denn nicht einigermaßen in die Zeit und in die Seele jener Weisen versetzen? „„Finsternis bedeckt das Erdreich und Dunkel die Völker,"" d. i. überall Ungerechtigkeit, Lieblosigkeit, Friedlosigkeit, und nur bei wenigen Edlen eine heiße Sehnsucht nach Wahrheit, Gerechtigkeit, Frieden und Freude. Da erscheint jenen Sehnenden und Suchenden im Morgenlande der seltsame Stern und machts ihnen durch Gottes Zuthun im Herzen gewiß: Nun ist das wunderbare Königskind geboren und wird wie ein schöner Stern ausgehen aus Juda, aus Jakobs Haus, ein mächtig Reich der Gerechtigkeit und des Friedens zu gründen, und wird auch ein Trost sein für alle armen Heiden, die lange in Todesschatten seufzten und bangeten nach Licht, Liebe und Leben. Allnächtlich erfüllt sie der Anblick des Wundersterns mit neuer Wonne, hält sie aufrecht, stärkt und erquickt sie auf ihrer langen, mühevollen Wanderschaft. Wie groß darum ihre Unruhe, ihre Angst, als der Stern ihnen im Geräusch und Gepränge der Königsstadt und des Königspalastes entschwunden war! Merken Sie denn nun nicht etwas von ihrem Entzücken, als er wieder erscheint und sie ihn über dem armen Stalle zu Bethlehem heller und schöner leuchten sehen denn je? Die Schrift häuft hier die Ausdrücke, um die Freude jener Männer zu bezeichnen, die nun endlich ihren König und Gott gefunden und ihn als d e n erkannt hatten, der a r m geworden auch um ihretwillen, auf daß sie durch seine Armut reich würden. „„Sie freuten sich,"" heißt es im Evangelium, „„in großer Freude überaus sehr."" (Matth. 2, 10. ἐχάρησαν χαρὰν μεγάλην σφόδρα.) Das sind die Worte, die unser großer Landsmann, der wackere Hamann, nie hören oder lesen konnte, ohne daß ihm die Freudenthränen in die Augen traten, denn überall, wo er auch nur einen Schimmer von dem Lichte des Königskindes in Bethlehem merkte, da ging es ihm durchs Herz wie jenen, und er war alsbald bereit, ihm all sein Wissen und Können, sein Gut und Leben demütig zu den Füßen zu legen. Darum hörte er es auch nicht ungern, wenn man ihn den „Magus im Norden" nannte. „„Sie haben,"" schrieb ihm der edle Moser, von dem dieser Beiname herrührt, „„Sie haben den Stern gesehen, lassen Sie Andere Irrwischen nachlaufen!"" —

Als in einer andern Unterrichtsstunde bei demselben Lehrer die Rede war von den Spaltungen in der Gemeinde der jungen korinthischen Christen, von denen sich einige nach Apollo, andere nach Paulus, noch andere nach Petrus ꝛc. nannten, bemerkt er:

„O über diese unglückselige Schwäche, die sich blenden und verwirren läßt durch den Glanz, der von M e n s c h e n ausgeht! Einer meiner Universitätsfreunde

sagte einmal zu mir: „Wenn wir Menschenkinder nun einmal nicht anders können als irre gehen — auch in Glaubenssachen — so wollen wir doch lieber mit Männern wie Kant, Lessing, Goethe und Schiller irren, als mit unsern wunderlichen Orthodoxen, die sich auf den Buchstaben der Schrift, der doch in erster Linie für Kinder und andere simple Leute bestimmten Schrift, versteifen. Jene Gesellschaft ist entschieden nobler. Ja Lessing insbesondere, das ist mein Mann! „„Weil historische Wahrheiten““ — so habe ich ihn mir neulich wieder bezeugen lassen — „„nicht demonstriert werden können, so kann auch nichts durch historische Wahrheiten demonstriert werden. Das ist: zufällige Geschichtswahrheiten können der Beweis von notwendigen Vernunftwahrheiten nie werden. Leider ist das auch nur historisch gewiß, daß die Geschichtsschreiber inspiriert waren und nicht irren konnten. Das ist der garstige, breite Graben, über den ich nicht kommen kann, so oft und ernstlich ich auch den Sprung versucht habe. Kann mir jemand hinüber helfen, der thue es; ich bitte ihn. Er verdient einen Gotteslohn an mir.““ — O trefflicher Lessing, ich merke es, du warst schließlich ganz ruhig und getrost in deiner Überzeugung, und es wird bei der Religion, die du vertrittst und empfiehlst, bleiben müssen, bei der von allem Dogmenwesen freien, in Liebe thätigen Vernunftreligion! Bekenne nur, — fragte er mich —, hast du dich nicht auch so zu sagen verekelt an dem Treiben unserer Pietisten, die nun wieder hier in unserer Stadt der „reinen Vernunft“ so rührig und laut geworden?“ — So mein Universitätsfreund. Es geht dir, antwortete ich darauf, wie mir; ich weiß es ja schon längst: wir sind suchende! Nun hat mich unlängst ein väterlicher Freund auf unsern Landsmann Hamann aufmerksam gemacht. Ich habe mich auch bereits ein wenig in seine Schriften hineinstudiert, und erstaune von Tag zu Tag mehr über die Gewalt und die Tiefe dieses Geistes, eines Geistes, dessen Gepräge entschiedene Christlichkeit ist. Nimm und lies! sage ich dir kurz und dringlichst, ehe du in der angeregten Frage den Abschluß machst.“ —

„Darüber vergingen etliche Jahre. Als wir uns darnach wieder trafen, dankte er mir herzlich für meine Weisung. „Ich fange an,“ versicherte er, „deine Bewunderung für diesen außerordentlichen Menschen zu teilen. Wahrhaftig, ein Mann von wunderbarer Geistestiefe, ein kühner, schwerthafter Geist; ein wahres unter- und überirdisches Ophir sind seine Schriften!“ Er wies sodann auf einige Aussprüche Hamanns hin, deren einschneidende Wahrheit zuerst sein Herz getroffen hatte. Ich habe sie (fügte unser Lehrer hinzu) in meiner Religions-Ausarbeitung — er bezeichnete die Seite! — notiert. Und warum ich ihnen, fuhr er fort, diese ausführlichen Mitteilungen gemacht? — Ich fand bei der letzten Revision Ihrer Quartiere zu meiner Freude, daß mehrere von Ihnen in arbeitsfreier Zeit unter anderen auch Lessings „Nathan“ lesen. Ist mir in der That sehr lieb, wenn Sie freie Stunden auf solche Lektüre verwenden. Leider

haben wir in unsern Unterrichtsstunden nicht Raum, dergl. Dichterwerke mit Ihnen zu lesen und zu betrachten. Aber nun sehen Sie doch einmal zu, ob Sie nicht mit Hülfe der erwähnten Aussprüche Hamanns zu einem ähnlichen Resultate gelangen, wie mein Freund, der mir damals unter anderem auch mit merklicher innerer Freude bezeugte: „Lessing, der Mann ist groß und bewunderungswürdig, wenn er nicht ein ihm innerlich fremdes Gebiet betritt. Jacobi und Hamann haben aber leider recht, wenn sie behaupten, „„daß bei dem Eifer des unglückseligen Mannes Feindseligkeit gegen das Christentum auf dem Boden gelegen;““ die Herausgabe der „Wolfenbüttler Fragmente“, sowie sein „Nathan“ und die „Erziehung des Menschengeschlechts“ sind unleugbare Beweise dafür. Hier hat er der großen Menge, der denkträgen und religionsfeindlichen, Brocken zugeworfen, die ihr behagen, sie jauchzt ihm Beifall zu (fast möchte ich mit Heine sagen: „Der Knechte Schar ihm Beifall brüllt!“) und kümmert sich nicht weiter um seine wirklich genialen Leistungen. Ich glaube, er würde selber einen Ekel daran bekommen haben, wenn er es einmal gesehen und gehört, ähnlich jenem athenienfischen Redner, der bei der enthusiastischen Zustimmung des großen Haufens betroffen inne hielt und fragte: „„Wie, habe ich denn eine Dummheit gesagt?““ — Ein wahres Unglück, daß Lessing in seinen mißlungensten Werken am meisten bewundert wird! — (Die Erziehung des Menschengeschlechts hat er ja selbst als eins der schwächsten seiner Werke erkannt und wollte sie nicht in die Sammlung der übrigen aufnehmen! —) Hier führt er uns unsern Herrgott einmal, wie Hamann trefflich bemerkt, als allerhöchsten Philosophen und dann wieder als großen Pädagogen vor und läßt ihn Wahrheiten kund thun, die ein scharfsinniger Kopf selber ergrübeln kann; sein Gott ist ein solcher, der nicht weiter trägt als das Lichtlein unserer in die Schranken der wechselvollen Menschlichkeit eingebannten Vernunft. „„Gestern,““ schreibt Hamann an Herder, „„brachten mir Juden die Schrift, welche Lessing zum Druck befördert hat, über die Erziehung des Menschengeschlechts. Wissen Sie den Verf. nicht? Einst summus philosophus, nun summus pädagogus! Nichts als Ideen-Wanderung in neuen Formeln und Wörtern. Kein Scheblimini, kein rechter Reformationsgeist, kein Empfängnis, die ein Magnificat verdiente, mehr Wendung als Kraft!““ Und später ähnlich: „„Seitdem sich die Götter der Erde zu allerhöchsten Philosophen selbst kreirt, hat sich Jupiter (weiland summus philosophus!) in die Kuckucksgestalt eines Pädagogen verkriechen müssen.““ — Die Aussprüche Hamanns, die uns bei diesem Anlasse empfohlen wurden, lauten:

1) „Die letzte Frucht aller Weltweisheit (so bezeugt einer unserer Philosophen selber, nämlich Hume, der Vorläufer Kants) ist die Bemerkung der menschlichen Unwissenheit und Schwachheit. Unsere Vernunft ist also eben das, was Paulus das Gesetz nennt — und das Gesetz der Vernunft ist heilig, gerecht und gut. Aber ist sie uns gegeben — uns weise zu machen? Ebenso wenig als

den Juden das Gesetz, sie gerecht zu machen, sondern uns zu überführen von dem Gegenteil, wie unvernünftig unsere Vernunft ist, und daß unsere Irrtümer durch sie zunehmen sollen, wie die Sünde durch das Gesetz zunahm. Man setze allenthalben, wo Paulus vom Gesetz redet, das Gesetz unseres Jahrhunderts und die Losung unserer Klugen und Schriftgelehrten — die Vernunft: so wird Paulus mit unseren Zeitverwandten reden, und seine Briefe werden nicht mehr einer Trompete ähnlich sein, nach deren Schall sich keiner zum Streite rüstet, weil sie unverständlich das Feldzeichen giebt." Ähnlich auch: „Es geht den Philosophen wie den Juden, beide wissen weder was Vernunft, noch was Gesetz ist, wozu sie gegeben; zur Erkenntnis unserer Sünde und Unwissenheit — nicht der Gnade und Wahrheit, die geschichtlich offenbart werden muß, und sich nicht ergrübeln, noch ererben, noch erwerben läßt." —

2) „Ist das kleinste Gräschen ein Beweis Gottes, wie sollten die kleinsten Handlungen der Menschen weniger zu bedeuten haben? Hat die Schrift nicht das verächtlichste Volk ausgesucht, eins der kleinsten, die schlechtesten Handlungen, ja die sündlichsten derselben, um Gottes Vorsehung und Weisheit darin einzukleiden und ihn in solcher Erniedrigung der Bilder zu offenbaren? (Ja, die ganze Bibel scheint recht in der Absicht geschrieben zu sein, uns die Regierung Gottes in Kleinigkeiten zu lehren. Er ist ein Gott, der auf die Gedanken und Reden der Hebemütter horcht, wenn wir zur Welt kommen, der dasjenige aufgezeichnet hat, was zwischen Lea und Rahel über die Blumen Rubens als ein sehr gleichgiltiger Wortwechsel vorfiel. —) Der heilige Geist ist ein Geschichtschreiber menschlich-törichter, ja sündlicher Handlungen geworden. Er hat die Lügen eines Abraham, die Blutschande Lots, die Verstellungen eines Mannes nach dem Herzen Gottes (Davids!) erzählt. Gott, deine Weisheit hat die Thorheit, die Sünde der Menschen durch einen Rat, den keine Vernunft genug bewundern und verehren kann, zu einem Zuchtmeister auf Christum, zu unserm Ruhme in Christo gemacht. Wie hat nur der Stolz in das menschliche Herz kommen können! Die ganze Schrift ist in einer Art geschrieben, worin du, o Gott, dich selbst hast demütigen wollen, um uns Demut zu lehren. — Muß man nicht mit Bewunderung sehen, wie Gott sich in alle kleinen Umstände einläßt, und die Offenbarung seiner Regierung in gemeinen Begebenheiten des menschlichen Lebens den seltenen und außerordentlichen vorzieht? Fürwahr wunderbar, daß der heilige Geist uns ein Buch für sein Wort ausgegeben, worin er nicht selten wie ein alberner und wahnsinniger, ja wie ein unheimlicher und unreiner Geist unserer stolzen Vernunft Märlein, kleine verächtliche Begebenheiten zur Geschichte des Himmels und Gottes gemacht." (Zu 1 Kor. 1, 27 ff.) —

Immer lebhafter wurde mein Verlangen, Hamann und seine Werke genauer kennen zu lernen. Darum freute ich mich nicht wenig, als mich einer meiner Seminarfreunde auf ein in Wackernagels „Deutsche Prosa" aufgenommenes

Bruchstück aus Hamanns „Aesthetica in nuce“ aufmerksam machte. Schon beim ersten flüchtigen Durchlesen fesselte mich diese interessante Schrift durch ihre eigentümliche Form. Die knappe, kühne, bildervolle Sprache schien sich, wie in jugendlichem Ungestüm, in leidenschaftlicher Erregtheit, an die üblichen Regeln der Darstellung nicht binden zu wollen; — als ob der Verfasser bis in die tiefsten Tiefen der Seele erregt gewesen und nicht sogleich Worte genug gefunden hätte, um die Überfülle der Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Darum rauscht die Rede einher, wie die Wasser eines Bergstromes, der sich durch die Felsen Bahn macht und mächtiges Gestein vor sich herrollt: — „Nicht Leyer noch Pinsel! eine Wurfschaufel für meine Muse, die Tenne heiliger Litteratur zu fegen! Poesie ist Muttersprache des menschlichen Geschlechts; wie der Gartenbau älter als der Acker; Malerei — als Schrift; Gesang — als Deklamation; Gleichnisse — als Schlüsse; Tausch — als Handel. — Ein tieferer Schlaf war die Ruhe unserer Urahnen; und ihre Bewegung ein taumelnder Tanz. Sieben Tage im Stillschweigen des Nachsinnens oder Erstaunens saßen sie — und thaten ihren Mund auf zu geflügelten Sprüchen.“ — „Und Gott krönte die sinnliche Offenbarung durch das Meisterstück des Menschen. Er schuf den Menschen in göttlicher Gestalt — zum Bilde Gottes schuf er ihn. Dieser Ratschluß des Urhebers löst die verwickeltsten Knoten der menschlichen Natur und ihrer Bestimmung auf. — Blinde Heiden haben die Unsichtbarkeit erkannt, die der Mensch mit Gott gemein hat. Die verhüllte Figur des Leibes, das Antlitz des Hauptes und das äußerste der Arme (die Finger) sind das sichtbare Schema, in dem wir einhergehen; doch eigentlich nichts als ein Zeigefinger des verborgenen Menschen in uns („Exemplumque Dei quisque est in imagine parva“). — „Wir haben an der Natur nichts als Turbatverse und disjecta membra poetae zu unserm Gebrauch übrig. Diese zu sammeln ist des Gelehrten, sie auszulegen des Philosophen, sie nachzuahmen oder noch kühner! — sie in Geschick zu bringen, des Poeten bescheiden Teil.“ — „Die Natur wirkt durch Sinne und Leidenschaften. Wer ihre Werkzeuge verstümmelt, wie mag der empfinden? Sind auch gelähmte Sennadern zur Bewegung aufgelegt? Eure mordlügnerische Philosophie hat die Natur aus dem Wege geräumt, und warum fordert ihr, daß wir selbige nachahmen sollen? — Damit ihr das Vergnügen erneuern könnt, an den Schülern der Natur auch Mörder zu werden.“ — „Wenn die Leidenschaften Glieder der Unehre sind, hören sie deswegen auf, Waffen der Mannheit zu sein? Versteht ihr den Buchstaben der Vernunft klüger als jener allegorische Kämmerer der alexandrinischen Kirche (Origenes) den Buchstaben der Schrift, der sich selbst zum Verschnittenen machte, um des Himmelreichs willen? Die größten Bösewichter gegen sich selbst macht der Fürst dieses Äons zu seinen Lieblingen; — seine Hofnarren sind die ärgsten Feinde der schönen Natur, die freilich Korybanten und Gallier zu Bauchpfaffen

und starke Geister zu wahren Anbetern hat. — Leidenschaft allein giebt Abstraktionen sowohl als Hypothesen — Hände, Füße, Flügel; Bildern und Zeichen — Geist, Leben und Zunge. — Wo sind schnellere Schlüsse? — Wo wird der rollende Donner der Beredsamkeit erzeugt, und sein Geselle — der einsilbige Blitz?" —

Ich kann nicht sagen, daß mir damals alles, was ich in dem Bruchstücke gelesen, klar gewesen wäre; indessen erkannte ich doch den Grundgedanken: Hamann hat nicht im Sinne, eine ausführliche Ästhetik zu schreiben, sondern er will nur die heilige Gottesfurcht und Liebe als den Kern, den in fester Schale eingeschlossenen Kern, und als das Grundgesetz zum Verständnis des „Poeten am Anfang der Tage", herausstellen; das ist seine „Aesthetica in nuce", und ihr Grundgedanke: du verstehst das Werk des Mannes, dem du ähnlich geartet bist. In dem echten Dichter kommt seines Volkes Seele zu lebendigster Entfaltung, zu klarstem Selbstbewußtsein; er fühlt die höchste Lust und das tiefste Leid des Volkes am innigsten und kann darum auch das Leben desselben am vollkommensten offenbaren. Er redet davon mit dem Blicke des Sehers. Ebenso faßt der, welcher im Herzen dem Gottesgeiste am nächsten steht, kindlich rein und von heiliger Furcht bewegt, das Wort und Werk „des Poeten am Anfang der Tage" am reinsten und giebt klareres, lebensvolleres, eindringlicheres Zeugnis als der, welcher nur am Buchstaben und der Form der Schrift haftet. Darum mögen Hofrat Michaelis und seinesgleichen die gelehrtesten Werke über die Reliquien Kanaans schreiben; sie werden nichts als Schutt häufen, und ihre Wörterbücher und Kommentare sind Stroh und Heu; sie haben vom Leben der Schrift nichts in sich gespürt. („Das Christentum erweist sich" — sagt Hamann auch an einer andern Stelle — „durch die ihm innewohnende und von ihm ausströmende Lebenskraft, nicht aber in der Scholastik der Lehre, diese wirkt nur wie lau Wasser, und wenn ihr Repräsentant auch Erzengel hieße, wie Michaelis.") Wo auch nur ein Fünklein des ewigen, göttlichen Lebens in Demut aufgenommen und gepflegt worden, und sei es in der Seele armer Fischer und Hirten von Galiläa, da ist mehr Wahrheit, Weisheit, Kraft und Ewigkeit als in dem ganzen Heere unserer berühmtesten Philosophen. Und darum schließt Hamann seine Aesthetica: „Lasset uns jetzt die Hauptsumme der neuesten Ästhetik, welche die älteste ist, hören: Fürchtet Gott und gebt ihm die Ehre, denn die Zeit seines Gerichts ist gekommen, und betet an den, der gemacht hat Himmel und Erde und Meer und die Wasserbrunnen." —

Bald, nachdem ich in mein erstes Lehramt eingetreten war, gelang es mir zu meiner Freude, durch Vermittelung eines Kollegen in Königsberg mehrere Bände von Hamanns Werken leihweise zu erhalten. „Ich habe," schrieb mir mein Freund und Kollege, „vorläufig nur die vorliegenden drei Bände für dich geliehen, und ich glaube, sie werden genügen, dich von deiner Hamann-Schwärmerei

zu kurieren. Denn es ist ja in den Schriften dieses Mannes ein wahres Mixtum kompositum von Sinn und Unsinn, von Gelehrtheit und Verkehrtheit. — Derartige Ware scheint mir für normale Menschen heutiger Zeit nicht mehr gut genießbar. Das Porträt Hamanns — ich hatte auch um Zusendung eines solchen gebeten, durch eine enthusiastische Schilderung in Lavaters physiognomischen Fragmenten darauf gespannt gemacht, — das Porträt Hamanns soll in dem von Dr. Wiener herausgegebenen Supplementbande enthalten sein, den ich nicht habe auftreiben können. Es befindet sich aber auch ein, wie man sagt, wohlgetroffenes Bild Hamanns in der hiesigen Gemäldegalerie. Sobald Du nach Königsberg kommst, kannst du dich ja, falls du den Mann bis dahin nicht satt bekommen hast, daran weiden." —

Diese eigentümliche Charakteristik der Hamannschen Schriften, die übrigens ein Abbild aller abfälligen Kritik über dieselben ist, wie sie von der Oberflächlichkeit und Verkehrtheit bis auf den heutigen Tag — ganz neuerdings z. B. von J. Schmidt in den „Grenzboten" — produziert wird, konnte mich nicht einen Augenblick irre machen. Ich ging zunächst an die Lektüre der „Gedanken über meinen Lebenslauf." Mit gespanntestem Interesse las ich darin eine so rückhaltlose Selbstenthüllung des inwendigen Menschen, ein so scharfes Selbstgericht, daß ich mitunter fast erschreckend hätte unserm Niebuhr zustimmen mögen, der im Hinblick auf dieselbe Schrift bemerkt: „Es ist nicht gut, daß die Welt jeden bis ins Innere kenne; es giebt Kleider der Seele, die man ebenso wenig ablegen sollte wie die des Körpers." —

„Ich habe hier" — bezeugt Hamann — „mit Gott und mit mir selbst geredet, den ersteren in Ansehung meines Lebens gerechtfertigt und mich angeklagt, mich darin angegeben und entdeckt — alles zum Preise des allein guten Gottes, der mir vergeben hat in dem Blute seines eingebornen Sohnes und in meinem Herzen bestätigt. — Gott hat mich aus einem Gefäß in das andere geschüttet, damit ich nicht zu viel Hefen ansetzen und ohne Rettung versauern und stinkend werden möchte." — Von seinem Streben in der Jugendzeit, insbesondere von seiner Arbeit als Hauslehrer in Liefland, sagt er: „Ich ging wie ein mutig Roß im Pfluge mit vielem Eifer, mit redlichen Absichten, mit weniger Klugheit und mit zu vielem Selbstvertrauen und Zuversicht auf menschliche Thorheiten bei dem Guten, das ich that und thun wollte. Wir sind von Natur geneigt, unsere Bemühungen zu überschätzen, die Wirkungen davon als unumgängliche Folge zu erwarten, anderer Pflichten nach unseren Vorurteilen und Neigungen abzuwägen und zu berechnen." —

„Meine ungesellige oder wunderliche Lebensart, die teils Schein, teils falsche Klugheit, teils eine Folge innerer Unruhe war, an der ich lange in meinem Leben siech gewesen, eine Unzufriedenheit und Unvermögenheit, mich selbst zu ertragen, eine Eitelkeit, sich selbige zum Rätsel zu machen, — verdarben viel und machten

mich anstößig. Unsere Eitelkeit läßt uns zu viel über die Beweggründe und die Art, womit man uns verbindet, klügeln, damit wir desto weniger Ursache haben, erkenntlich zu sein." — „Ich konnte, ungeachtet alles Anlasses, zufrieden zu sein, mich der Freude in der Gesellschaft der edelsten, muntersten, gutherzigsten Menschen beides Geschlechts doch nicht überlassen. Mein Gehirn sah einen Nebel von Begriffen um sich, die es nicht unterscheiden konnte; mein Herz fühlte Bewegungen, die es nicht zu erklären wußte; nichts als Mißtrauen gegen mich selbst und andere, nichts als Qual, wie ich mich ihnen nähern und entdecken sollte; und in diesem Zustande habe ich mich am meisten in demjenigen Hause befunden, wo ich der größte Bewunderer, Verehrer und Freund aller derjenigen war, die zu demselben gehörten (Kaufmann Behrens in Riga). Wie ist es möglich, daß man mich für einen klugen, geschweige brauchbaren Menschen hat halten können, da es mir niemals möglich gewesen, mich, was ich bin und sein kann, zu entdecken. Das ist ein Geheimnis, das ich niemals habe verstehen und aufklären können. Ich habe alle Ursache, alle diese Dinge teils als Ahnungen anzusehen, teils als Wirkungen der Hand Gottes, die über mir schwer gewesen, daß ich mich selbst unter allem dem Guten, das mir von Menschen geschah, erkennen sollte. — Ich bin eine unzeitige Frucht in allem meinem Thun, in allen meinen Unternehmungen und Anschlägen gewesen, weil sie ohne Gott gewagt, angefangen. Ich habe mich endlich wund und blutig gestoßen gegen den Stachel, den ich nicht habe erkennen wollen, und bitte nichts mehr, als daß der gnädige Gott, der seiner Verheißung nach dem bußfertigen und gläubigen Sünder vergiebt und alles Vergangene vergißt, mein künftiges Leben neu und heilig sein lassen wolle."

In Angelegenheiten des Kaufmann Behrenschen Hauses war Hamann nach London gereist, dort in üble Gesellschaft geraten, aus der es ihm nur mit großer Mühe gelang, sich loszureißen. Die innere Unruhe verließ ihn nicht. „Ich änderte," schreibt er, „in drei Vierteljahren fast monatlich meinen Aufenthalt; ich fand nirgends Ruhe; alles war betrügerisch, niederträchtig, eigennützig Volk." — Hier sehnte er sich nun in der Einsamkeit, in der er sich „wie ein Sperling auf dem Dache" — fühlte, und „unter dem Getümmel aller Leidenschaften, die ihn überschütteten," daß er oft „nicht Odem schöpfen konnte," nach einem weisen, redlichen Freunde. „Ich hatte anstatt dessen," berichtet er weiter, „die Galle der falschen Freundschaft und die Unhinlänglichkeit der bessern genug gekostet. Ein Freund, der mir den Schlüssel zu meinem Herzen geben konnte, den Leitfaden aus meinem Labyrinth — war öfters mein Wunsch, den ich that, ohne den Inhalt desselben recht zu verstehen. Gottlob, ich fand diesen Freund in meinem Herzen, der sich in dasselbe schlich, da ich die Leere und das Dunkle und Wüste desselben am meisten fühlte. Ich hatte in der Zeit die heil. Schrift gelesen. Da ich nun von neuem den Anfang machen wollte, so schien es, als ob ich eine Decke über meiner Vernunft und meinen Herzen gewahr würde, die mir dieses Buch

das erste mal verschlossen hätte. Ich nahm mir daher vor, mit mehr Aufmerksamkeit und mehr Ordnung und mit mehr Hunger dasselbe zu lesen, und meine Gedanken, die mir einfallen würden, dabei aufzusetzen. Je weiter ich kam, je neuer wurde es mir, je göttlicher erfuhr ich den Inhalt und die Wirkung desselben. — Ich fand die Einheit des göttlichen Willens in der Erlösung durch Jesum Christum, fand, daß alle Geschichte, alle Wunder, alle Gebote und alle Werke Gottes auf diesen Mittelpunkt zusammenliefen, die Seele des Menschen aus Sklaverei und Thorheit und dem Tode der Sünden zum größten Glück, zur höchsten Seligkeit und zu einer Annahme solcher Güter zu bewegen, über deren Größe wir noch mehr als über unsere Unwürdigkeit oder die Möglichkeit, uns derselben würdig zu machen, erschrecken müssen, wenn sich dieselben uns offenbaren. Ich erkannte meine eignen Verbrechen in der Geschichte des jüdischen Volkes, ich las darin meinen eigenen Lebenslauf und dankte Gott für seine Langmut mit diesem seinem Volk, weil nichts als ein solches Beispiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigen konnte. (Ähnlich auch an einem anderen Orte: Jede biblische Geschichte ist eine Weissagung, die durch alle Jahrhunderte und in der Seele jedes Menschen erfüllt wird. Jede Geschichte trägt das Ebenbild des Menschen, einen Leib, der Erde und Asche und nichtig ist, den sinnlichen Buchstaben; aber auch eine Seele, den Hauch Gottes, das Leben und das Licht, das im Dunkeln scheint und von der Dunkelheit nicht begriffen werden kann. Der Geist Gottes in seinem Worte offenbart sich wie das Selbständige — in Knechtsgestalt, ist Fleisch — und wohnt unter uns voll Gnade und Wahrheit.)"

Über den besonderen bedeutsamen Wendepunkt in seinem Leben berichtet er: „Unter solchen Betrachtungen verfiel ich eines Tages in ein tiefes Nachsinnen, dachte an Abel, von dem Gott sagte: „Die Erde hat ihren Mund aufgethan, um das Blut deines Bruders zu empfangen" — da fühlte ich mein Herz klopfen, ich hörte eine Stimme eines erschlagenen Bruders, der sein Blut rächen wollte, wenn ich selbiges beizeiten nicht hörte und fortführe, mein Ohr gegen dasselbe zu verstopfen. Ich fühlte auf einmal mein Herz quillen, es ergoß sich in Thränen, und ich konnte es nicht länger — nicht länger meinem Gott verhehlen, daß ich der Brudermörder, der Brudermörder seines eingebornen Sohnes war." „Nach und nach wurde mein Herz ruhiger, als ich es jemals gehabt. In den Augenblicken, da die Schwermut hat aufsteigen wollen, bin ich mit einem Trost überschwemmt worden, dessen Quelle ich mir selbst nicht zuschreiben kann, und den kein Mensch imstande ist, so überschwenglich seinem Nächsten einzuflößen. Ich bin erschrocken über den Überfluß desselben. Er verschlang alle Furcht, alle Traurigkeit, alles Mißtrauen, daß ich keine Spur in meinem Innern mehr finden konnte." — „„Mein Sohn, gieb mir dein Herz!"" „da ist es mein Gott! du hast es verlangt, so blind, hart, felsig, verkehrt, verstockt es war. Reinige es, schaffe es neu und laß es die Werkstatt deines guten Geistes sein. Es hat mich

so oft getäuscht, als es in meiner Hand war, daß ich es nicht mehr für meines erkennen will. Es ist ein Leviathan, den du allein zähmen kannst, — und durch deine Einwohnung wird es Ruhe, Trost und Seligkeit genießen." —

Ungemein geistvolle und tiefsinnige Zeugnisse fand ich sodann in den „Biblischen Betrachtungen." — Was ich bis jetzt gelesen, bot keine erheblichen Schwierigkeiten für das Verständnis. Nun kam es aber anders. Ich versuchte es zunächst, durch die sonderbare Überschrift gespannt gemacht, mit einem Aufsatze aus den „Kreuzzügen des Philologen," nämlich: „Abälardi Virbii chimärische Einfälle über den 10. Teil der Briefe, die neueste Litteratur betreffend." Hier ging meine Not an. Ich mußte mir gestehen, daß ich dem Gedankengange dieser Abhandlung nur zum Teil zu folgen imstande war. Wohl merkte ich, daß sie gegen eine oberflächliche, von Mos. Mendelssohn verfaßte Kritik der Rousseauschen „Neuen Heloise" gerichtet war und in ihr gewisse Grundgedanken der „Aesthetika in nuce" von anderer Seite her, in neuem Lichte erscheinend, wiederkehrten. Mos. Mendelssohn sei nicht fähig gewesen, ein zutreffendes Urteil über Rousseaus Roman abzugeben, weil dieser ein Stücklein Leben enthalte, das der jüdische Philosoph nie in sich gespürt („es habe ihn eiskalt gelassen," versichert Mos. Mendelssohn). Ein verliebter Philosoph könne nicht anders als ein albern Geschöpf in M's. Augen erscheinen! — „Aber sollten einmal" — wendet er sich an diesen — „ein paar schwarze Augen wunderthätig genug sein, Ihr „eiskaltes Herz," mein Herr, in einen blühenden Frühling zu verwandeln, wer sagt uns in diesem Falle für unsere Philosophie gut?" „Wer ist der ästhetische Moses," so fährt er dann fort, „der Bürgern eines freien Staates schwache und dürftige Satzungen vorschreiben darf? Wenn man es uns ebenso schwer machen will, Originale zu sein als Kopien zu werden, was hat man anders im Sinn als uns in „Maulesel" zu verwandeln?" — Alle ästhetische Thaumaturgie reicht nicht zu, ein unmittelbares Gefühl zu ersetzen, und nichts als die Höllenfahrt der Selbsterkenntnis bahnt uns den Weg zur Vergötterung. — Wenn unsere Vernunft Fleisch und Blut hat, haben muß, und eine Sirene oder eine Wäscherin wird: wie wollen Sie es den Leidenschaften verbieten? Wie wollen Sie den erstgebornen Affekt der menschlichen Seele dem Joch der Beschneidung unterwerfen? Kannst Du mit ihm spielen wie mit einem Vogel oder ihn mit Regeln binden?"

In welchem Sinne Hamann das Wort „Leidenschaften" nimmt, sagt er deutlicher an einer andern Stelle. „Werdet wie die Kinder, um glücklich zu sein! heißt schwerlich, so viel als: habt Vernunft, deutliche Begriffe. Gesetz und Propheten gehen auf Leidenschaft von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von allen Kräften — auf Liebe. Ist diese nicht die Königin der Leidenschaften? Ein Kenner nennt ihre Glut feurig und eine Flamme des Herrn." — „Meine Absicht ist gar nicht gewesen," bezeugt Hamann selbst, „Rousseau zu verteidigen,

sondern die Schwäche der Kritik M's. mit Anstand und Stärke aufzudecken. Zu dieser Absicht habe ich freilich eine Maske nötig gehabt und einen halben Partisan des Genfers agiren müssen, weil ich meine Rolle ohne diese Erdichtung nicht klüger zu spielen wußte." —

Der Hinweis auf die „Höllenfahrt der Selbsterkenntnis" deutet übrigens die tiefer liegende Tendenz an. Das eigentümliche in dem Rousseauschen Roman atmende und schaffende Leben versteht man nur, wenn man die Quellen, Wurzeln und Motive desselben in sich selbst empfunden hat; ebenso kann man das Leben aus Gott, wie es in den heil. Schriften kund gethan, nur fassen, wenn man nach den Schmerzen der Selbsterkenntnis ihm innerlich nahe getreten ist. — Nach der „Höllenfahrt der Selbsterkenntnis," wie sie z. B. ein Luther in sich erfahren, kann man göttlich Leben in sich aufnehmen und mehr in dasselbe verklärt werden (sie ist, sagt also Hamann, der Weg zur Vergötterung!). —

Je mehr ich an dem, was ich verstand, Freude hatte, desto mehr betrübte es mich, vieles nicht verstanden zu haben. In noch höherem Maße aber hatte ich diese Empfindung, als ich an das Studium einer der Hauptschriften Hamanns, der „Sokratischen Denkwürdigkeiten," ging. Obwohl ich merkte, daß es sich hier um eine geistvolle, schneidige Abfertigung zweier (ihm befreundeter) Hauptrepräsentanten der selbstbewußten, stolzen Menschheit handele, nämlich des der Gelehrsamkeit und des philosophischen Tiefsinns einerseits (Kant), und des der sog. feinen Bildung und praktischen Welterfahrung andererseits (Chr. Behrens), so mußte ich mir doch bald zu meiner größten Betrübnis gestehen, daß ein Teil der vorliegenden Schrift meinem Verständnis durchaus nicht zugänglich war. Es häuften sich Rätsel auf Rätsel in noch viel höherem Maße als in den „Kreuzzügen des Philologen." —

Aber je mehr die Dunkelheit Hamanns alle meine Kräfte aufs höchste anspannte und mich oft bis zum Verzagen an mir selbst trübe stimmte, desto stärker schien in mir der Zug zu ihm zu werden.

Darum eilte ich schon in den nächsten Ferien nach Königsberg und erstand, zur Verwunderung meines dortigen Freundes, die sämtlichen von Fr. Roth herausgegebenen sieben Bände der Hamannschen Schriften und freute mich nicht wenig über diesen Besitz. Selbstverständlich konnte ich es nicht unterlassen, in der städtischen Gemäldegalerie das Bild Hamanns aufzusuchen. Ich hätte es auch ohne Hülfe eines Katalogs herausgefunden. In einem der ersten Säle, die ich betrat, fesselte mich sofort ein Porträt. Was mich besonders zu demselben hinzog, war das Auge, die ruhige Klarheit, der Tiefblick desselben. Ich stand lange vor dem Bilde und es war mir, als ob diese Augen lebendig würden und der Glanz, der von ihnen ausging, sich verklärend über das ganze Angesicht legte; als ob mich daraus eine Seele anblickte und tief in meine hereinschaute, eine Seele, die still und froh über großen, seligen Gedanken ausruhte. Ja, das mußte Hamann

sein! Das war das Angesicht, von dem Lavater voll Begeisterung gesagt oder vielmehr gesungen: „Siehe den staunenden Satrapen! Die Welt ist in seinem Blicke Wunder und Zeichen voll Sinnes, voll Gottheit! — In dem Auge ist gediegener Lichtstrahl. Was es sieht, sieht's durch ohne mühsame Meditation und Ideenreichung. Kann ein Blick mehr tiefer Seherblick sein? Prophetenblick zur Zermalmung mit dem Blitze des Witzes! Siehe, wie das abstehende, fast bewegliche Ohr horcht! Die Wange, wie einfach ruhig, gedrängt geschlossen. Nichts Spitzes, nichts Hervorfühlendes ist in der Nase, nichts von dem feinen müßigen Scharfsinn, der in fremden Geschäften wühlet. Was sie aber anwehet, nahe, stark weht sie's an. Siehst du nicht in ihr den gehaltenen regen Atem, zu dem sie gebildet ist? Und im Munde? — Wie kann ich aussprechen die Vielbedeutsamkeit dieses Mundes, der spricht und innehält im Sprechen — spräche Areopagiten-Urteil — Weisheit, Licht, Dunkel, — diese Mittellinie des Mundes! Noch habe ich keinen Menschen gesehen mit diesem schweigenden und sprechenden, weisen und sanften, treffenden, spottenden und edlen Munde! Mir ist, ihm schweben die Worte auf der Lippe:" „den einen Teil verbrennt er mit Feuer, mit dem andern bratet er das Fleisch, daß er Gebratenes esse und satt werde. Er wärmt sich, daß er spricht: ha! ha! Ich bin wohl gewärmet; ich habe das Feuer gesehen. Den übrigen Teil desselben macht er zu einem Gotte und spricht: Erlöse mich, denn du bist mein Gott!" „Dieser Prophetenblick, dieses durchschauende, ehrfurchtgebietende Staunen! voll wirksamer, treffender, gebärender Urkraft! Dieses stille kräftige Geben weniger gewogener Goldworte, — diese Verlegenheit, keine Scheidemünze für den Empfänger und Wärter an der Hand zu haben — Hieroglyphensäule! Ein lebendiges: „Quos ego — sed motor praestat componere fluctus."

So sah ich mich nun im Besitze wertvoller Schätze und fühlte es um so schmerzlicher, daß mir zu einem großen Teile desselben der Schlüssel fehlte. „Der große Hamann," sagt Jean Paul, „ist ein tiefer Himmel voll teleskopischer Sterne, und manche Nebelflecken löset kein Auge auf." Und ähnlich M. Claudius: „Hamann hat sich in ein mitternächtliches Gewand gewickelt, aber die goldenen Sternlein hin und her im Gewande verraten ihn und reizen, daß man sich keine Mühe verdrießen läßt." — Ich scheute die Mühe keineswegs, versuchte es wieder und wieder, zunächst mit den kleinen Aufsätzen Hamanns, den „hierophantischen Briefen," der „Sibylle über die Ehe," „Kleine Versuche über große Probleme ꝛc." —, aber ich sah oft nur das mitternächtliche Gewand und nur wenige vereinzelte goldene Sternlein zwischen den Nebelflecken hervorscheinen; es fehlte das Teleskop, um mehr zu entdecken. Ich kam mir oft wie Tantalus vor, der die schönsten Früchte vor sich hat und sehen und es schmerzlich empfinden muß, daß sie, wenn er verlangend die Hand darnach ausstreckt, tückisch zurückweichen.

Woran es mir besonders fehlte, mußte ich ja bald erkennen. Hamann hatte, besonders in den 6 Jahren des Stilllebens im Vaterhause, von 1759—65, mit erstaunenswerter Beharrlichkeit und Gründlichkeit die umfassendsten Studien gemacht. „In jenen glücklichen Jahren," bezeugt er selbst, „lernte ich erst studieren und von der damaligen Ernte habe ich lange gelebt." Er hat in jener Zeit sämtliche bedeutende griechische und römische Dichter, Philosophen und Historiker aufs genauste studiert. Ein bewundernswertes Gedächtnis kam ihm dabei zu statten, so daß er mit diesen aus den Alten entnommenen Bildungselementen, wie mit einem ihm vollständig eigen gewordenen Momente schaltete. Um den Geist der heil. Schrift noch besser zu erfassen, studierte er orientalische Sprachen, besonders Hebräisch und Arabisch. Dazu kam, daß er nicht nur in der modernen Litteratur, namentlich in der englischen, französischen und italienischen, ungemein bewandert war (die betreffenden Sprachen waren ihm vollständig geläufig), sondern auch mit dem ihm eigenen Eifer sich in die Systeme der neuern Philosophen, namentlich Cartesius, Wolf, Leibnitz und Hume, vertiefte. Häufige Citate in seinen Schriften liefern den Beweis, wie genau er mit sämtlichen hervorragenden Skribenten älterer und neuerer Zeit vertraut war.

Mit größter Freude ergriff ich jede Gelegenheit, die sich mir darbot, die schmerzlich gefühlten Lücken meines Wissens, durch welche mir das Verständnis Hamanns so sehr erschwert wurde, einigermaßen auszufüllen. Ein junger Geistlicher der Stadt, in die ich versetzt worden, ein tüchtiger Philolog, fand Vergnügen daran, mich im Lateinischen und Griechischen zu fördern und namentlich griechische Klassiker mit mir zu lesen. Und an einem andern Orte meiner spätern Wirksamkeit gewann ich die Freundschaft des dortigen Rektors Sch., der ehedem als ein Lieblingsschüler und Freund des Königsberger Philosophen und Ästhetikers K. Rosenkranz eifrig philosophische Studien getrieben hatte. Er hatte sich allerdings nicht entschließen können, dem Rat und Wunsch dieses seines Lehrers zu folgen und sich vollständig der Philosophie zu widmen; aber sein Interesse für dieses Wissensgebiet war noch immer ein sehr lebendiges. Gern zeigte er sich darum auch bereit, mich in den Hauptschriften Kants, Fichtes und Hegels, die er sämtlich in seiner Bibliothek hatte, zu orientieren. So verwandte ich nun mehrere Jahre hindurch den größten Teil meiner Freizeit auf das Studium griechischer und lateinischer Klassiker und unserer bekanntesten Philosophen. Um mich dieser Beschäftigung ausschließlich widmen zu können, trat ich eine längere Zeit aus dem Schuldienste aus. Die Lektüre der in meinem Besitz befindlichen Werke Hamanns blieb nun jahrelang so gut wie ganz liegen, und Staub bedeckte die grünen Schnitte derselben. Indessen wurde ich noch früher, als ich gedacht, veranlaßt, die unterbrochenen Hamannstudien wieder energisch aufzunehmen. Eines Tages legte mir nämlich Freund Sch., der meine Vorliebe für H. kennen gelernt hatte, eine auf diesen und seine Schriften bezügliche Rezension Hegels mit der Bemerkung

vor, daß diese Abhandlung wohl geeignet sein dürfte, meiner Begeisterung für den „Magum im Norden“ einen Dämpfer aufzusetzen. Folgenden tages brachte er mir noch den 4. Teil der Nationallitteratur von Gervinus, der, wie er behauptete, eine dem Anschein nach von Hegel inspirierte gleichfalls scharfe Verurteilung Hamanns enthalte. Selbstverständlich ging ich alsbald mit gespanntestem Interesse an die Lektüre der mir empfohlenen beiden Abhandlungen.

„Nun, wie ist ihnen die Pille, die antihamannische, bekommen?“ so fragte mich einige Zeit darnach mein Freund. „Sie war wohl etwas bitter, aber heilsam?“ „Bitter und heilsam. Aber freilich in etwas anderm Sinne, als Sie meinen“, antwortete ich. „Hegel hat mir allerdings nie imponiert; aber eine so gänzlich verfehlte Kritik wie die vorliegende, eine so oberflächliche, vorurteils- und widerspruchsvolle, hätte ich von ihm doch nimmer erwartet. Was aber Gervinus betrifft, so habe ich noch vor kurzem seine Gründlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Klarheit und echte deutsche Gesinnung rühmen hören und mich schon im voraus auf das genauere Studium seiner Litteraturgeschichte gefreut. Nun finde ich leider fast von allem, was man diesem Buche Gutes nachgesagt hat, das Gegenteil. Fast alles, was ich darin gelesen, insbesondere der Artikel über Hamann und die Darstellung einiger entscheidungsvollen Perioden unserer Litteraturgeschichte, gaben deutliches Zeugnis, daß der Mann durchaus nicht die Gabe gehabt hat, eine Litteraturgeschichte unseres Volkes zu schreiben. Er hat keine Ahnung von der Art und dem Berufe desselben; das innerste Leben des Volkes, wofür gerade Hamann ein so feines Organ hatte, hat Gervinus nicht erfaßt. Wohl aber tritt er mit einer Sicherheit und dem Schein der Wissenschaftlichkeit und Gesinnungstüchtigkeit so selbstbewußt, prätentiös auf, daß es erklärlich, warum er in der leicht bethörbaren Menge so viele Bewunderer, Nachbeter und Nachtreter gefunden hat. Hegel und Gervinus sind blinde Blindenleiter! Ihre falschen, die denkträge Masse bestechenden Zeugnisse haben schuld, daß das deutsche Volk, um mich eines treffenden Wortes von Sailer zu bedienen — solche Wurzelmänner wie Hamann vergessen und dafür Gras und Laub andächtig auf seine Altäre gestellt hat.“ — „In der That grimmige Ausfälle!“ versetzte mein Freund, „seltsame, schwerwiegende Anklagen! Aber, bester, die Beweise!“ — „Ich will sie nicht schuldig bleiben. Bitte aber mir Zeit zu lassen, damit ich sie vollständig liefern kann.“

„Wohl“, bemerkte er — „ich will nur noch darauf hinweisen, daß die Frage: Welches ist die Eigenart, der eigentümliche Beruf und Kern unseres Volkes schon viele der besten Köpfe in lebhafteste Bewegung gesetzt hat, aber noch nicht zum Abschluß gebracht und auch schwer zu entscheiden ist.“

Nun ging ich mit erneutem Eifer und großer Freudigkeit wieder an die Hamannlektüre, verwendete namentlich viele der frischen Morgen- und stillen Abendstunden darauf. Hohe Genüsse und allseitigste Anregung verdanke ich dieser,

freilich oft recht mühsamen Arbeit. In die Nächte hinein folgten mir bisweilen die rätselvollen Sprüche des „Magus", und beim Nachsinnen über dieselben floh mich der Schlaf. Aber wenn mir ihr Sinn aufging und ich ihre Wahrheit, Kraft, Tiefe und inneren Zusammenhang erkannte, wie erschauerte dann bisweilen meine Seele in großer Bewunderung und Freude. Es war übrigens um diese Zeit, daß Dr. Gildemeister (Bremen) sein sechsbändiges Werk über Hamann herausgegeben hatte. Diese freilich verhältnismäßig teure Arbeit hat mir die Überwindung mancher Schwierigkeiten in meinem Studium wesentlich erleichtert. Wie wohlthuend berührt vor allem in diesem Werke — im Gegensatz zu Hegel und Gervinus! — die maßvolle, bescheidene, zurücktretende und dabei so sorgsame, sich liebevoll ins einzelnste vertiefende Darstellung. Fast auf jedem Blatte spürt man, daß hier ein redlicher, einsichtsvoller, begabter Mann seine ganze Kraft, sein ganzes Leben auf diese Arbeit verwendet hat.

Bei der Benutzung Gildemeisters wurde es mir bald klar, daß zum Verständnis einer so eigenartigen, gewaltigen Persönlichkeit, wie die Hamanns, eine genaue Kenntnis seiner Zeitgenossen und Zeitbestrebungen, sowie der mannigfaltigen Beziehungen, die er zu diesen hatte, erforderlich sei. Ich suchte also ein möglichst klares Bild jener ungemein interessanten, entscheidungsvollen Übergangsperiode in unserer Litteraturentwickelung zu gewinnen, und studierte zu diesem Zwecke namentlich die bekanntesten Werke Lessings, M. Mendelssohns, Herders, Fr. Jacobis und Lavaters. Von der festen Stellung aus, die ich auf solche Weise in einer Periode unserer Litteraturgeschichte gewann, wurde es mir leichter, eine Umschau und einen klaren Überblick über dieses ganze Wissensgebiet zu erlangen. Dies ist ein nicht unerheblicher Gewinn meiner Hamannstudien gewesen, — und ein damit im innigsten Zusammenhange stehender war die Erkenntnis, daß das grundlegende, einigende, zusammenhaltende, immer wieder erfrischende und belebende Princip unserer Nationalentwickelung das Christentum — in so eminenten Sinne wie bei keiner andern Nation ist. In gewaltiger Urkraft erhebt sich unser Volk, zieht unruhvoll hin und her, als suchte es, dem Riesen Christophorus gleich, den mächtigsten, besten Herrn; mehrmals klopft es mit starker Hand an die Thore Roms, zerbricht sie, und weiter geht der Zug über die Trümmer des Römerreiches hierhin und dorthin. Aber bei diesen Gärungen und Erschütterungen dringt das neu gefundene, das freudig aufgenommene Lebenselement tiefer in die Massen und sammelt endlich alle getrennten, noch lebenskräftigen Zweige und vereinigt sie zu einem Volke, — freilich nicht ohne das blutige Schwert Karls des Großen. Die erste nun bald folgende klassische Periode unserer Litteratur trägt entschieden christliches Gepräge. Als aber darnach unser Volk wieder — zum großen Teil durch Roms Sünde — matt und krank geworden und in Schlaf versunken war, da war es Luther, der, vom Geiste aus Gottes Wort getrieben, wieder neues Leben geweckt und wesentlich mit geholfen hat, daß wir

eine Schrift und Sprache haben. Wo ist ein Volk, das zwei so herrliche Helden aufzuweisen hätte, wie das unsrige in Karl dem Großen und Luther, die festen Grund gelegt haben zu unserer Erhebung auf allen Gebieten. Und was sie Unvergängliches geleistet, das haben sie gethan, angeregt und getrieben durch den Geist Christi. Ohne Karl den Großen kein Otto der Große, kein Friedrich Barbarossa, keine Blüteperiode unserer Litteratur unter den Hohenstaufen. Ohne Luther keine Erhebung der Zollernmacht, kein großer Kurfürst, kein Friedrich der Große, keine Heldenkämpfe von 1813, 14, 15, von 70 und 71, keine zweite Blüteperiode unserer Litteratur, kein Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller. Wittenberg und Weimar stehen in innigstem, nächstem Zusammenhange. Dieselbe Macht, die uns zu einem Volke gesammelt und eine Sprache gegeben, uns hoch gehoben und vor andern groß gemacht hat, die allein kann uns auch nur lebendig, frisch und herrlich erhalten. Lassen wir uns durch sie treiben, dann schreiten wir unwiderstehlich vorwärts; vergessen wir sie, so verlieren wir Selbstvertrauen, Mut, Kraft, Sieg und Macht. Das sind Wahrheiten, die durch das Studium der Schriften Hamanns immer gewisser und lebendiger in mir wurden. „Christentum und Luthertum", das sind nämlich die Sterne und Pole seines innern Lebens, die erhebenden, bewegenden Impulse seines Wollens und Thuns.

Ich kann nicht umhin, hier wenigstens in der kürze anzudeuten, wie die Erkenntnis des einheitlichen, normativen Bandes, das auf die Entwickelung deutschen Geistes und deutscher Macht von so bedeutsamem Einfluß gewesen, mir auch speciell für meine Berufsarbeit wesentlichen Gewinn gebracht. Ich hatte bis dahin vergeblich nach einem einheitlichen Princip für den deutsch-sprachlichen Unterricht gesucht. Alles, was ich darüber namentlich in Kellner, Otto, Diesterweg, Hiecke ꝛc. gelesen und was ich in Konferenzen, Lehrerversammlungen, „Seminarlehrertagen ꝛc." gehört, bestärkte mich in der niederschlagenden Überzeugung, daß auf diesem Gebiete viel Zerfahrenheit herrsche. Meist kam es darauf hinaus: planlose, zerstreuende Lektüre, in Verbindung mit einem Konglomerat von mündlichen und schriftlichen Notizen! Ich sah keinen dieses Chaos durchdringenden Grundgedanken. Noch weiß ich aber genau den Moment, da mir dies lange vergeblich gesuchte Princip klar vor meine Seele trat und mich mit hoher Freude erfüllte. Bei Gelegenheit einer größern Reise kam ich auch in die St. Sebalduskirche in Nürnberg. Es war um die Mittagszeit. Eine dort im Interesse der Besucher anwesende Kirchenfrau gab mir eine kurz gefaßte, gedruckte Beschreibung der Sehenswürdigkeiten im Innern des Domes und entfernte sich auf eine Weile, um eine kleine Reparatur des Glockenseiles im Hauptturme zu vollenden. Ein wenig ermüdet, ließ ich mich nun auf einem Sessel in der Nähe des Sebaldusdenkmals nieder. Um mich war es ganz stille; zufällig schien sich außer mir niemand im Gotteshause zu befinden. Indem nun meine Blicke sinnend, vergleichend auf den mannigfaltigen Schönheiten ringsum weilten, erkannte ich mit

einem male, daß das Princip, welches in unserm Volke von jeher das einigende, bildende und zusammenhaltende gewesen, auf eigentümliche Weise in der gotischen Baukunst zur Erscheinung kommt. Alles strebt und strecket sich in ernergischem, den Geist des Schauenden mitfortreißendem Zuge nach oben: die mächtigen Pfeiler, die im Verhältnis zu ihrem Umfange außerordentlich hoch sind, gestatten dem Blicke nicht, an ihnen zu haften; er wird fast gewaltsam emporgerissen; er muß in die Höhe fliegen, hastig, blitzesschnell, und kommt erst oben, wo sich die Pfeiler im Halbdunkel des Gewölbes leise verzweigen, zur Ruhe. Ähnlich ergeht es ihm bei den hohen, schmalen Fenstern. Und über den Reliefs und Bilderwerken des herrlichen Monuments und der Pfeiler erheben sich Spitztürmlein, die den Blick immer wieder emporfliegen machen. So vereinigen sich alle diese Pfeiler, Spitztürmlein, Fenster, Dreiecke rc. zu einer gewaltigen Mahnung — und wenn Menschenherz, Menschenmund hier schweigen wollten, so würden die Steine es unablässig rufen: Sursum corda! Aufwärts die Herzen, aber eilig, eilig! Als ich so in der mich umgebenden Stille mit froher Seele der Predigt der Steine lauschte, da kamen mir auch einige Sprüche Hamanns in den Sinn, erschienen in hellerem Lichte und wurden lebendig in mir, zumal sein Lieblingsspruch: „omnia divina, humana omnia“, sowie der verwandte aus Goethes Faust, den ich schon lange in mir bewegt und in seiner dunklen Tiefe immer noch nicht vollständig erfaßt hatte: „Alles Irdische ist nur ein Gleichnis, das Unzulängliche wird hier Ereignis, das Unbeschreibliche, hier ist's gethan, das ewig Weibliche zieht uns hinan.“ — Freilich ja: alles das Mangelhafte, „Unzulängliche“, das um uns und in uns zur Erscheinung kommt, weist mit andringlicher Macht hin auf eine Welt, wo das Stückwerk aufhört; und das „Unbegreifliche“ („was noch in keines Menschen Herz gekommen und was noch keines Menschen Auge deutlich gesehen und kein Ohr gehört hat“), das hat hier in der Welt der Sichtbarkeit seine leisen Anfänge, seine stillen Keime und zum teil dunkeln, rätselhaften Typen. Was hier anklingt und oft sehr mißklingt, das muß sich dort auflösen in ewige Harmonie. Das „Ewig-Weibliche“, das uns aus der Natur und den Werken menschlicher Kunst nicht ohne Schwermut und Sehnsucht nach dem Vollkommenen anblickt, zieht uns mächtig dahin, wo die Quelle aller Realitäten, die Realität der Realitäten zu finden, wo alles ist Kraft und Fülle, Allgenugsamkeit und Vollendung, die keine Sehnsucht mehr übrig läßt. Und so geht es durch alle Erscheinungen der Vergänglichkeit wie ein goldenes Band, wie ein Klang und Ton, der laut zeugt: Von Gott zu Gott. „Omnia divina, humana omnia!“ Das ist das Hauptthema der Predigt unserer gotischen Dome. Das ist das Zeugnis, das lebendig geworden in unserm Volke, das herausklingt aus der Geschichte seines Geistes, das kein ander Volk so innig gefühlt als unseres, daher es auch kein anderes so wundersam in Stein bilden konnte. Das Lebenselement, die Seele unseres Volkes ist eine christliche, und der

ganze Gang seiner Geistesentwickelung hat wie bei keinem andern, ihre wirksamsten schlagendsten Impulse aus dem Gottesworte. Es kam zu unsern Vätern, und sie wurden Ein Volk, es bewegte die edelsten und größten unter ihnen, und sie schufen herrliche, unvergängliche Werke; es wurde den Nachkommen eine Zeitlang verdunkelt, da gerieten sie in Schlaf; es wird hervorgesucht und auf den Leuchter gestellt, da regt sichs wieder gewaltig und Lebensbächlein gehen aus dem Herzen Deutschlands in alle Lande ringsum. Das alles hörte ich wieder und deutlicher als je aus der Predigt der Steine im gotischen Dome herausklingen.

Klarer, lebendiger ward in mir der Gedanke, daß eben diese Erkenntnis das einheitliche Princip für alle geistige Arbeit unter unserm Volke, namentlich für die erziehliche und also auch maßgebend für alle bedeutenden unterrichtlichen Disciplinen sein mußte. Wie insbesondere auch der Unterricht in der Litteratur diesem Princip gerecht werden müsse, wie den Schülern auch hier vor allem das goldene, einheitliche Band, die schlanken Pfeiler, die den Blick alsbald — blitzesschnell — mit unwiderstehlicher Gewalt nach oben ziehen — und das ohne Zwang und Manier — das sei an diesem Orte nur angedeutet. Ob denn dieser Zug überall zu finden? Liebhaber haben helle, frische Augen! — „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis." „Omnia humana, divina omnia." — „Wir sind alle fähig, Propheten zu sein", sagt Hamann. „Alle Erscheinungen der Natur sind Träume, Gesichte, Rätsel, die ihre Bedeutung, ihren geheimen Sinn haben. Das Buch der Natur und der Geschichte sind nichts als Chiffern, verborgene Zeichen, die eben den Schlüssel nötig haben, der die heilige Schrift auslegt und die Absicht ihrer Eingebung ist." Ähnlich auch an anderm Orte: „Die ganze sichtbare Natur ist nichts als das Zifferblatt und der Zeiger; das ganze Räderwerk und das rechte Gewicht sind Gottes Winde und Feuerflammen." —

Diesen Gedanken nachgehend erkannte ich deutlicher die Eigenart unseres Volkes, seinen eigentümlichen Beruf und seine Begabung. Viel hatte ich schon darüber gelesen, viel Geistreiches und Tiefsinniges, aber auch viel Verworrenes und Widerspruchsvolles. In Hamanns Schriften und in einem eigentümlichen Kommentare dazu, dem gotischen Dome, fand ich lange gesuchte Zeugnisse oder Bilder deutschen Wesens. Dies sind seine Grundzüge und Zeichen. Vorwiegende Innerlichkeit, sehnendes Hingerichtetsein auf Gottoffenbarung, Hingebung und Kraft, und sein vornehmster Beruf: Träger des Gotteswortes zu bleiben in Gewissenhaftigkeit und Treue, mehr und mehr ein Lehr- und Missionsvolk zu werden. (Auch über diese so bedeutsame wie interessante Frage kann ich mich hier nur auf diese wenigen Andeutungen beschränken.)

Als ich mit meinen Studien über Hamann und der versprochenen Rechtfertigung desselben, Hegel und Gervinus gegenüber, noch nicht zum Abschlusse gekommen war, bot sich mir infolge einer amtlichen Versetzung eine erwünschte

Gelegenheit dar, dem berühmten Ästhetiker K. Rosenkranz in Königsberg einen Besuch zu machen. Meine Unterredung mit ihm war nur kurz, gab ihm aber doch zu einigen bemerkenswerten Äußerungen Veranlassung. Als ich ihm mitgeteilt, daß ich mich viel mit Hegel beschäftigt, namentlich dessen Phänomenologie und „Ästhethik" mit Interesse studiert hätte, fragte er mich, ob ich nicht bei Hegel manches Befremdliche gefunden. Bei dieser Frage mußte ich unwillkürlich an einen argen, mit einer Messeraffaire endigenden Straßenexceß, der ein paar Tage vorher der Wohnung Rosenkranz gegenüber vorgekommen und dessen Zeuge er gewesen war, denken. Einer meiner Freunde bemerkte damals scherzhaft: Ob wohl der Herr Professor in dieser Scene einen Beleg zu dem Hegelschen Kanon finden mochte: „Alles, was wirklich ist, ist vernünftig?" Hier könnte er nicht gut anders als nach der von Hegel bezeichneten Weise zu kommentieren: „Rosenkranz ist der einzige meiner Schüler, der mich verstanden hat, aber der hat mich falsch verstanden." — Ich erwiderte darum auf die an mich gerichtete Frage, daß einer meiner Bekannten bei dem unlängst hier stattgefundenen Straßenkrawall scherzhaft geäußert hätte: Solche Vorgänge würden jedenfalls bei der Auslegung des Hegelschen Satzes: „Alles Wirkliche ꝛc." — Schwierigkeit machen. — „Ja", versetzte Rosenkranz darauf, „derartigen Vorkommnissen kann die emphatische Bezeichnung „Wirkliches" nicht füglich beigelegt werden." Ich bemerkte darauf, daß ich beim Nachsinnen über den angezogenen Hegelschen Satz einen ähnlichen Gedanken gehabt hätte, und es schiene mir so, als ob dasselbe, was Hegel im Sinne gehabt, von Hamann wohl tiefer gefaßt worden sei in einem seiner Lieblingssprüche „Omnia humana, omnia divina" —; oder auch von Goethe: „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis ꝛc." „Ganz recht", erwiderte Rosenkranz, „das ist der nämliche Gedanke wie bei Hegel, ich möchte sagen, vom höhern Standpunkte aus, aus dem Geist und der Fülle des Dichters! — Sie haben sich also auch mit Hamann beschäftigt?"

„Ja, mit Vorliebe!"

„Eine interessante Persönlichkeit! durchaus originell! Feine geistvolle Aperçus in seinen Werken! Indessen seine Weise im großen und ganzen hat mir nie recht sympathisch werden wollen. M. Mendelssohn hat nicht unrecht, wenn er von Hamann einmal urteilt: „Mehr Genie als Geschmack!" —

„Unter den Herren Philosophen" — bemerkte ich darauf — „scheint Hamann überhaupt wenig Beifall gefunden zu haben. Es teilt, wie es scheint keiner, auch Fr. Jacobi nicht ausgenommen, seine Anschauung vom Zweck und Werk der Philosophie."

„Welche meinen Sie?"

„Ich meine die am Schlusse der Sokratischen Denkwürdigkeiten ausgesprochenen: „Das Amt der Philosophie ist der leibhaftige Moses, ein Orbil zum Glauben ꝛc."

„Ist Ihnen" — fragte Rosenkranz darauf — „etwa schon Hegels Recension über Hamann und seine Schriften vorgekommen?" „Allerdings," versetzte ich, „habe ich sie gelesen, aber nicht ohne Verwunderung und Verdruß über eine so oberflächliche und so wenig zutreffende Kritik. Sie ist, meiner Meinung nach, eines Philosophen und zumal eines deutschen Gelehrten, bei dem man Gründlichkeit und Billigkeit zu finden gewohnt ist, nicht würdig. Als ich sie neulich wieder einmal zur Hand nahm, kam es mir vor, als wäre sie ein rechter Beleg zu dem Hamannschen Zeugnis (am Schluß der Sokratischen Denkwürdigkeiten): „Und bis auf den heutigen Tag, in allen Schulen, wo Philosophie gelesen wird, hängt die Decke vor dem Herzen der Lehrer und Zuhörer, welche in Christo aufhört."

„Das in Rede stehende Elaborat Hegels" — bemerkte Rosenkranz hierauf — „gehört allerdings zu den schwächsten, was er produziert hat. Und was sein Deutschtum betrifft, so ist dasselbe freilich auch nicht ohne Makel. Unsere guten Landsleute werden es ihm wohl nie vergessen und verzeihen können, daß er in der Napoleonischen Zeit einen gewissen Servilismus gezeigt und als Redakteur der „Bamberger Zeitung" Preisgesänge auf Napoleon abgesungen hat. — Sie wissen es wohl nicht, daß mein Kollege, Herr Professor Lietze, übrigens auch ein Schüler Hegels und zwar einer der begabtesten, sich neulich Mühe gegeben hat zu zeigen, wie verfehlt die Hamann-Recension Hegels ist, — und wie dieser mitunter, ohne es zu merken, vollständig mit Hamann übereinstimmt und sich also selber in dem Genannten tadelt. Was ferner noch einige persönliche Verunglimpfungen anbetrifft, die Hegel unserm „Magus" angethan, so hat er dafür eine recht scharfe Epistel von einer, ich glaube der zweiten Tochter Hamanns entgegennehmen müssen. Ich habe in der That allen Grund zu glauben, daß es ihm schließlich selbst leid gewesen ist, dieses Skriptum gegen Hamann verbrochen zu haben."

„Es ist mir erfreulich zu hören," konnte ich mich nicht mehr enthalten, darauf zu erwidern, „daß Hegel eine eingehende Abfertigung zu teil geworden ist."

„Ich bin überzeugt," versicherte Rosenkranz hierauf, „daß, wenn es bis jetzt noch nicht geschehen wäre, so würde es Gildemeister nicht schuldig bleiben. Und sollte ihm Lietze noch nicht genug gethan haben, so wird er das Fehlende sicherlich noch hinzufügen. Wie mir gesagt worden, hat er im Sinne, noch eine Studie über Hamann und dessen Zeitgenossen, Freunde und Widersacher zu veröffentlichen. Wahrscheinlich wird er bei dieser Gelegenheit auch eine Lanze gegen Hegel brechen und dabei allerdings nicht schweres Spiel haben. Übrigens glaube ich — fügte er noch hinzu — daß Gervinus dem Ansehen Hamanns mehr geschadet hat als Hegel, denn ersterer ist populärer geworden. Indessen wird unser „Magus" auch trotz aller Empfehlungen und Ehrenrettungen immer nur einen kleinen Kreis von Verehrern in unserm Volke haben. Aus diesem Grunde mag wohl auch

Goethe die Absicht, eine Herausgabe der Werke Hamanns in die Hand zu nehmen, schließlich aufgegeben haben."

Nach den Erfahrungen, die ich in letzter Zeit namentlich auch in der Unterredung mit Rosenkranz gemacht hatte, mußte sich meine Rechtfertigung Hamanns etwas anders gestalten, als ich ursprünglich im Sinne gehabt. Daß die mehrfach erwähnte Recension Hegels eine verfehlte, war von sachkundiger Hand dargelegt. Darum entschloß ich mich, in meinem dem Freunde versprochenen Nachweise vorzugsweise Gervinus zu berücksichtigen. (Fortsetzung folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Ein Lehrerbild aus Ostpreußen.

Ein Denkmal der Liebe und Hochachtung! Es gilt einem trefflichen Zeugen, einem treuen Lehrer, der nach langer, reich gesegneter Wirksamkeit unlängst heimgerufen wurde.

Sein Name? Ich scheue mich ihn zu sagen; denn ich kenne die große Bescheidenheit und Demut des Heimgegangenen, der nie und nirgends mit seinem Namen hervortreten mochte. In seiner Heimat pflegte man ihn den „guten alten Kantor L." zu nennen.

Ihm gebührt ein Gedächtnismal auch in diesen Blättern; um so mehr, als er an den Bestrebungen derselben allezeit seine Freude gehabt und ihrem Wollen und Wirken mit Segenswünschen nachgeschaut hat.

Referent, der mit um so bewegterem Herzen diese Zeilen schreibt, als er dem Heimgegangenen von Jugend auf nahe gestanden und viel Liebe von ihm erfahren hat, hofft, einst droben ihm dafür besser danken zu können, als es Mund und Hand hier vermögen.

Als ich seinen müden Leib in die Erde senken sah, da war meine ganze Seele wohl mit großer Wehmut, aber doch auch mit Dank gegen Gott und Anbetung erfüllt. Ja, diese Begräbnisfeier gestaltete sich zu einem erhebenden Gottesdienste für alle Teilnehmenden, zu einer wahrhaft ergreifenden Feier, namentlich für eine große Anzahl von Lehrern, die sich dazu eingefunden hatten.

Länger als 50 Jahre hatte der teure Entschlafene mit treuestem Eifer und großem Segen in seiner Schulgemeinde gearbeitet; fast alle Glieder derselben, junge und alte, darunter nicht wenige, die bereits Väter und Großväter, waren seine Schüler gewesen. Darum war es nicht zu verwundern, daß sich, obgleich die Grablegung an einem Wochentage stattfand, fast die ganze Gemeinde in der Kirche, wohin einige seiner ältern Schüler die sterbliche Hülle im Sarge getragen hatten, versammelt hatte.

Es war die Kirche, in welcher der treue Mann viel hundertmal mit seiner klaren Stimme und seinem schönen Orgelspiel den Gemeindegesang geleitet, die-

selbe Kirche, in der er wohl tausendmal gestanden und mit großer Freudigkeit von der Liebe Gottes und der Gnade des Herrn Jesu Zeugnis abgelegt hatte. Jeden dritten Sonntag hatte er nämlich den Ortspfarrer, wenn derselbe in dem Filialkirchlein amtierte, vertreten müssen. Die Predigten, die er dann (in der Regel ohne Benutzung eines Conceptes) hielt, hatte er stets sorgfältig ausgearbeitet. Diese Arbeit war, wie er oft bezeugte, eine besondere Erquickung für seine Seele, und er hat Gott oft aufs innigste gedankt, daß er ihm auch diese Gelegenheit gegeben, oder wie er sagte, solche „Wohlthat" erwiesen, seine Ehre zu verkündigen. Nicht selten bin ich Zeuge gewesen, wie andächtig die Zahl seiner Schüler, jüngerer und älterer, dem demütigen, eindringlichen Zeugnis ihres „alten guten Kantors" lauschte. Ich erinnere mich noch deutlich wie einmal nach beendigtem Gottesdienste ein Bäuerlein mit ergrautem Haar an den aus der Kirche kommenden Kantor herantrat, ihm beide Hände drückte und feuchten Auges beteuerte: „Herr Kantor, was Sie heute gesagt, das war brav und schön, wenn es auch in die Seele einschnitt, und ich habe es nicht bloß mit den Ohren gehört, nein, es ist hier (er schlug sich an die Brust) hereingegangen tief. Wenn es zuerst auch weh gethan, so hat es doch mein altes Herz wieder froh gemacht, und ich werde es Ihnen nimmer vergessen. Dank, Dank für diese Predigt!"

Solche Erinnerungen zogen durch meine Seele, als der Pfarrer des Orts der trauernden Gemeinde mit warmen Worten ins Gedächtnis rief, was der Entschlafene ihr Gutes gethan, wie er ein sehr treuer Diener seines Gottes, ein Vorbild in Wort und Wandel gewesen, und das darum, „weil seine Augen den Heiland gesehen"; ja darum habe er allezeit mit fröhlicher Zuversicht gelehrt, gezeuget, demütig, fest und treu, und darum sei er auch selig mit dem Namen des Erlösers auf den Lippen entschlafen; denn „Ich will sterben; Jesus, mein Erlöser, komm und mache es kurz!" das waren seine letzten Worte. —

Ja freilich, was der Redner namentlich von der Treue, mit der der Entschlafene an den Seelen der Kinder gearbeitet, rühmte, das war im vollsten Umfange wahr; ich mußte es im Herzen bestätigen. Ich, der ich auch zu seinen Schülern gehört, habe es ja oft erfahren, wie sein Auge leuchtete, wenn er uns von Gottes Herrlichkeit, seiner Macht und Gnade bezeugte. Es traten einige solche Augenblicke vor meine Seele, da der Teure mir besonders groß und liebenswert erschien. Ich erinnerte mich noch des Tages, als der alte Dinter, zu dessen Lieblingen der Entschlafene gehörte, in unserer Schule war. Es war die letzte Revision, die der Alte hielt. Dinter sprach selber mit den Kindern über die Auferstehung und freute sich über die frischen, eingehenden Antworten, die er erhielt. Förmlich glücklich war er, als ein Mädchen auf die Frage: „Woher weißt du denn, daß dein Vater und deine Mutter und deine Geschwister auferstehen werden?" mit lächelndem Angesicht sagte: „Weil der Herr Jesus alle seine Glieder mit sich nehmen muß, die starken und schwachen, die großen und die kleinen Glieder." Da konnte der Alte sich nicht enthalten, das Kind zu streicheln und zu liebkosen, und dann trat er zu unserm Kantor, fiel ihm um den Hals und sagte: „Mein lieber Sohn, welche Freude machst du mir altem Manne mit diesen Kindern! Ich danke, ich danke dir!" Nie werde ich es vergessen, wie sich beide dann in die Augen schauten und die Angesichter so licht und froh aussahen.

Einige Jahre nachher trat eines Tages der Nachfolger des „alten Dinter", der Herr Schulrat Dieckmann, in unsere Schule (derselbe hat, wie ich später erfahren, wiederholt geäußert: Er habe nur zwei Männer kennen gelernt, die zu

katechisieren verständen, nämlich den alten Dinter und unsern Kantor L.). „Ich wünschte" — sagte der Herr Rat sogleich nach seinem Eintritt — „Sie über einen Teil des zweiten Artikels zu hören; die Wahl überlasse ich Ihnen!" Da sprach unser lieber Kantor mit uns über die Worte: „Jesus hat uns erlöset von allen Sünden ꝛc.", — so einfältig, eindringlich, herzlich, wie nur er es konnte. Es war ganz still im Schulzimmer geworden, so feierlich still, und der Herr Revisor — ich sehe ihn noch! — saß auch still da, aufmerksam lauschend, hatte die Hände zusammengelegt und Thränen liefen ihm die Wangen herunter.

O seltene Treue! Der liebe, gute Kantor konnte sich nimmer genug thun. Wie oft sagte er beim Schluß des Nachmittagsunterrichts zu seinen Schülern: „Bittet Eure Eltern, daß sie Euch erlauben, abends noch einmal in die Schule zu kommen; wir wollen noch einiges hinzulernen, wozu am Tage nicht Zeit gewesen ist." Da kamen denn 30, 40 und mehr Kinder, darunter auch manche von armen Tagelöhnern, jedes mit Leuchter und Licht versehen — Lampen waren damals bei den Dörflern noch selten! — und nun wurde oft noch stundenlang gelernt, gelesen, gerechnet ꝛc. So ging es namentlich in den Wintermonaten meist Abend für Abend. Für solche Extrastunden hat der treue Mann aber nie einen Pfennig beansprucht oder auch nur erwartet. —

Doch wir stehen an seinem Sarge in der Kirche!

Auch der Superintendent des Kreises war erschienen und konnte sich nicht enthalten, nachdem der Ortspfarrer von der Treue und dem seligen Ende des Heimgegangenen geredet, das Wort zu nehmen. „Welche Freude und Stärkung", so sagte er unter anderm, „habe ich oft selber an seinem Unterricht und Zeugnis gehabt! In den letzten Jahren hat er am liebsten mit den Kleinsten in seiner Schule geredet. Wie wohlthuend, wie herzerquicklich ist es mir jedesmal gewesen, wenn er mit diesen über die höchsten Dinge sprach. Dann ist es mir gewisser als je geworden: „Ja den Kindern das Himmelreich! und wer das Reich Gottes nicht aufnimmt als ein Kind, der wird nicht hineinkommen." — Die zahlreich versammelten Lehrer noch besonders ermahnend, fügte er hinzu: „bleibt dem Entschlafenen den Dank nicht schuldig! bezeugt ihn damit, daß Ihr mit Wort und That seinem Beispiel folget. Er hat wacker für Euch gearbeitet. In wie vielen Versammlungen ist er Euer Leiter gewesen, und hat Euch als solcher nicht nur viele treffliche Proben seiner Lehrfreudigkeit, seines Eifers und Geschicks gegeben, sondern Euch auch sein Herz, seinen gottseligen Sinn gezeigt und mit manchem warmen, begeisterungsvollen Worte vielen unter Euch die Liebe zum Berufe erhöht. Man merkte es ihm allezeit an, daß er einer der lebendigsten Zeugen aus jener nun schon weit hinter uns liegenden Zeit war, in der der Lehrerstand, von begeisterten Pflegern aus dem Staube erhoben, einen jugendfrischen und freudigen Anlauf nahm. Merket doch auch dies Zeichen seiner großen Liebe zu seinem Beruf: Fünf Söhne waren ihm gegeben; er bestimmte sie alle, das Lehramt zu erwählen. Als er von befreundeter Seite wiederholt gemahnt wurde, doch mindestens einen derselben studieren zu lassen, es fehle ja den Knaben nicht an guten Anlagen, da sagte er: „„Hat Gott meinen Kindern Talente gegeben, desto besser für unsern Lehrerstand. Denn es giebt keinen Stand, der tüchtige Kräfte so dringend nötig hätte als der unsrige."" — Ihr lieben Lehrer, vergesset es ihm nimmer, daß er wesentlich mitgeholfen hat, Euern Stand hier in weiter Umgebung, in Stadt und Land, bei jung und alt, bei arm und reich, zu Ehren zu bringen! O wenn ein jeder Kreis in unsern deutschen Landen nur ein kleines

Häuflein solcher treuen, gläubigen, für ihren Beruf begeisterten Lehrer hätte, wie würde unser Volk wachsen, groß und stark und glücklich werden in kurzer Frist!" —

Noch einen eigentümlichen Zufall möchte ich nicht unerwähnt lassen, weil er auch ein Zeugnis von der Stimmung vieler Leidtragenden giebt. In dem Momente nämlich, als der den teuern Leib bergende Sarg vor den Altar der Kirche gestellt wurde, brach mit einem male, ganz unerwartet, ein heller Sonnenstrahl durch die hohen Fenster, und es erglänzten die Zieraten des Gotteshauses und der Schmuck des Sarges, und es ging wie ein freudiges Erstaunen über viele Angesichter; denn der Tag war vom Morgen an trübe gewesen und blieb es darnach auch. Dieser Sonnenstrahl war der einzige, den er uns gewährte. „War es nicht," so hörte ich nachher einige der leidtragenden Gemeindemitglieder sagen, „als wollte der treue heimgegangene Knecht uns noch einmal von oben her mit diesem Sonnenblick grüßen und sagen: Schaffet, daß Ihr ja nachkommet; hier oben ist es lichter, fröhlicher, wärmer als da unten auf Eurer trüben Erde!" —

Traurig verließen die hunderte den Friedhof, als sie den Leib des geliebten Lehrers in die Erde gesenkt und die Schüler, sowie auch ein Chor der Kollegen ihm ihre Abschiedsgesänge dargebracht hatten. Still gingen die zahlreich zur Feier gekommenen Lehrer heim, mehrere der ältern mit Thränen in den Augen. Einen derselben hörte ich sagen: „So haben wir nun den besten von uns in die Erde gelegt; wer wird ihn ersetzen?" —

„Ich kann es", so versicherte ein anderer, „dem braven Kollegen, dem wir nun die letzte Ehre erwiesen, nimmer vergessen, wie gern er jederzeit auch in leiblichen Nöten geholfen hat. Ich habe es selbst einmal erfahren. Vor einigen Jahren war ich in peinlichster Verlegenheit um 100 Thaler. Zunächst wendete ich mich an einen Kollegen, der eben, wie ich wußte, eine reiche Erbschaft gemacht hatte. Derselbe aber sagte mir: „Wie, auf Ihr blankes Angesicht sollte ich Ihnen 100 Thaler leihen?" und wies mich ab. Das hatte unser guter alter Kantor gehört und schrieb mir noch desselben Tages: „Wenn ich sonst niemand wüßte, der mir helfen könnte, so möchte ich nur zu ihm kommen; er hoffe, mir die gewünschte Summe verschaffen zu können." Folgenden Tages war ich bereits bei ihm und er gab mir auch bald das mir nötige Geld. „Sie geben es mir also auf mein blankes Angesicht?" fragte ich ihn. „Ja, warum nicht," antwortete er, „Ihr ehrliches Angesicht giebt mir wohl noch mehr Sicherheit als ein Blatt Papier." —

Ein großer Teil der Gemeindemitglieder konnte es, vom Grabe zurückkehrend, nicht unterlassen, sich noch einmal im Schulhause zu versammeln, in den Räumen, wo der heimgegangene Lehrer sie alle im Worte Gottes unterwiesen hatte.

Einer der lieben ältern Landleute nahm hier das Wort und sagte: „Vor etwas mehr als zehn Jahren waren wir auch hier zusammengekommen und feierten froh mit unserm lieben guten Kantor sein 50jähriges Jubiläum. Damals sprach er mit unsern Kindern über das schöne Lied, das er wollte zu seinem Begräbnis gesungen haben: „Jesus nimmt die Sünder an." Nun ist er angenommen und feiert oben ein besseres Jubiläum. — Lieben Freunde, wir werden noch froher sein als damals vor zehn Jahren, wenn wir mit ihm dort oben feiern und jubilieren werden. Feierten wir sonst ein Fest in unsern Häusern, Tauffest, Hochzeit oder Begräbnis, dann kam er auch auf unsere Bitte gern zu uns, und wenn wir gegessen hatten, dann stand er jedesmal auf, faltete seine Hände und stimmte laut an: „Nun danket alle Gott", — und freute sich, wenn wir alle freudig mitsangen. Ich glaube, er wird sich droben im Himmel freuen, wenn

wir hier noch einmal zusammen andächtig eins seiner Lieblingslieder singen.“ — Und es war ergreifend, wie die lieben Männer alle nun ihre Hände falteten und mit sichtlicher Rührung sangen: „Wenn ich einmal soll scheiden, so scheide nicht von mir ꝛc.“ und „Erscheine mir zum Schilde zum Trost in meinen Tod ꝛc.“

O goldene Treue, wie groß und reich und beseligend bist du, auch im „kleinen Leben“!

Aphorismen — über freie Texte.

1.

Der anhaltend schwache Besuch unserer Fortbildungsschulen beweist, wie wenigen Handwerkern und Geschäftsmännern im ganzen daran liegt, sich eine tüchtige Fachbildung zu erwerben. Gegen den Wert der geistigen Bildung überhaupt ist und bleibt der Handwerker und Geschäftsmann stets durchaus gleichgültig. Nur die Rücksicht auf Gewinn oder Verlust ist es, was ihn innerlich bereit und nach außen hin zur Thätigkeit antreibt; alles übrige hält er, selbst wo es in sein erwähltes Metier fühlbar einschlägt, für gelehrten und leicht entbehrlichen Luxus. Die nötigste Fortbildungsschule für unsre deutschen Handwerker wäre eine solche, in der man ihnen die Neigung zur Herumtreiberei und zum Trunke, welche unter ihnen bekanntlich wie eine unvertilgbare Krankheit grassiert, allmählich abzugewöhnen vermöchte. Gegen das verderbliche Laster der Völlerei erscheint am dringendsten Abhilfe geboten; alle übrigen Güter der höheren Bildung mögen dann hinterher kommen. Aber wie sollte ein derartiger Unterricht, für welchen sich weder Religion, noch Naturalismus, noch die einfachsten hygienischen Erfahrungen wirksam erweisen, organisiert werden? Wird es überall beim Alten bleiben?

2.

Bei dem Unterrichte hüte man sich, dem jungen Schüler alles das, was er selbst finden und gleichsam machen kann, fertig zu geben; man bemühe sich, nach Maßgabe des vorliegenden Stoffes, dieses, in einzelne Teile zerlegt, durch geschickte Fragen aus ihm herauszulocken. Weit mehr als alles, was er von außen empfängt, ist das Viele oder Wenige, was er in jener Weise durch eigene Thätigkeit hervorbringt und entwickelt, sein sicheres Eigentum, dessen er sich als eines selbsterworbenen erfreut. Durch treffende Fragen werden die Geisteskräfte des Schülers, die Schärfe des Unterscheidens, des Vergleichens, des Folgerns, die Lebhaftigkeit des Auffassens und Aneignens am besten geübt und gebildet. Die Fragen selbst aber seien kurz, deutlich, klar und bestimmt, vor allem ohne Voraussetzung eines nicht Erkannten oder nicht Begriffenen, also nicht zu schwierig, doch stets so, daß sie den Schüler zum gespannten Aufmerken und Denken nötigen. Auch ist es ratsam, durch die Fragen den vorliegenden, oft mehrfach zu erörternden Gegenstand nach vielen und verschiedenen Richtungen zu wenden; ebenso auch in den entsprechenden Erklärungen ihn möglichst vielseitig zu erläutern. — Als ein sicheres Kennzeichen einer guten und regsamen Schule kann man es demgemäß betrachten, wenn die Schüler, von Wißbegierde gereizt, unaufgefordert und aus eigenem Antriebe Fragen stellen.

3.

Bei den alten Griechen wurden im Unterrichte der Kinder die Gesänge Homers, wie erzählt wird, als Übungsbuch im Lesen benutzt. Daß die damaligen Lehrer für die ersten Leseübungen gerade einen in veraltetem jonischen Dialekt sprechenden Epiker wählten, zeigt uns, daß sie in der Methodik des elementaren Unterrichts nicht eben sehr vorgeschritten waren.

Bezüglich seines Inhalts wurde Homer während des ganzen Altertums als ein autoritärer Konservator der überkommenen religiösen Anschauungen betrachtet, außerdem auch als ein Repertorium aller möglichen Lehren, Grundsätze, Erfahrungen auf sittlichem, psychologischem, ästhetischem, politischem und selbst strategischem Gebiete, welches von den Philosophen und Rhetoren nicht weniger als von den Lehrern und Leitern der Jugend teils in mündlichen Vorträgen, teils in rednerischen und wissenschaftlichen Werken vielfach vorgeführt wurde. In der That sind Homers Gesänge an allen ersinnlichen Beobachtungen, Betrachtungen und Bemerkungen so überaus reich, wie kein andrer Dichter der gangen Litteratur, nur so kann man ihn, obwohl er nicht Lehrer von Fach war, einen der genialsten und umfassendsten Pädagogen nennen, welche es je gegeben hat.

4.

Achilleus in der Iliade giebt, bei allen großartigen Eigenschaften, welche ihn schmücken, das historische Beispiel einer ziemlich empfindsamen und subjektiven Art, die menschlichen Dinge zu betrachten und demgemäß zu handeln. Durch Agamemnon beschimpft und beraubt, zieht er sich grollend mit seinen Truppen zurück und enthält sich des Kampfes gegen die Troer. In der Folge, als die Achäer geschlagen, in Not geraten, können ihn selbst die dringendsten Vorstellungen des Königs, durch die schlimme Sachlage begründet und mit der ehrenvollsten Genugthuung verbunden, nicht zur Hilfsleistung bestimmen. Endlich selbst von den Feinden bedroht, läßt er sich herbei, seine Mannschaften abzusenden; aber im harten Kampfgetümmel fällt ihr Führer, sein geliebter Freund Patroklos. Erst dieser Tod, welcher ihn überaus schmerzlich trifft, regt ihn an, die bisherige Ruhe aufzugeben und am Kampfe teilzunehmen. In diesem haut er, wild auf dem Schlachtfelde- hin und herstürmend, mit rasender Wut auf die Feinde ein, richtet ein furchtbares Blutbad an und handelt im allgemeinen so, als glaubte er, sein Freund habe dem Schicksale gemäß eigentlich gar nicht fallen können, sondern sei lediglich durch eine frevelhafte Tücke und Bosheit der Feinde vernichtet, welche eine absonderliche Rache erheische. — Sein Erzieher, der verständige alte Phönix, hätte ihm sein maßloses Benehmen in diesem Lichte vorhalten können; aber freilich, ein Vortrag dieses Inhalts hätte in den Schluß der feurigen Iliade nicht recht hineingepaßt.

5.

Die Erziehungskunst der alten Perser beschränkte sich, wie berichtet wird, auf Übungen in kriegerischen Fertigkeiten, in der Gerechtigkeit und im Reden der Wahrheit. Man muß gestehen, daß diese ethischen Disciplinen, so einfach sie sich auf dem Plane ausnehmen, bei eingehender Behandlung doch sehr vieles umfaßten. Nun mögen jene Schulen der alten Perser mitunter ganz musterhafte Abiturienten erzielt haben, — aber wie weit man es in der Lavirkunst der praktischen Lebensart mit strenger Rechtlichkeit und Wahrheitsliebe zu bringen

pflegt, das ist jedem bekannt, der, von Natur aufrichtig und offen, sich mit besonderem Eifer diesen Tugenden gewidmet hat.

Stelle man sich einen reichbegabten Jüngling vor, welcher, in jenen Tugenden wohlgeschult und mit einem empfehlenden Zeugnis ausgestattet, in der Folge als glücklich beförderter Staatsmann zu einem sittlich verkommenen Landesherrn in vielfache und engere Beziehung trat. Mußten sich in diesem Dienstverhältnisse nicht häufig Anlässe ergeben, wo er manche heikle und schlimme Thatsache zu berühren hatte: allerhöchst unterdrückte Prozesse gegen unzuverlässige und verbrecherische Satrapen, finanzielle Unterschlagungen, Betrügereien und Schurkenstreiche mannigfacher Art, ferner verschiedene Verwandtenmorde innerhalb der königlichen Familie, ein betriebsames Wespennest heimtückischer Kabalen und Harems-Intriguen und dergleichen hofgeschichtliche Kloaken mehr, wie sie in dem traurigen Verlaufe der persischen Geschichte unendlich oft vorkommen? — Welchen Erfolg sollte sich unter solchen Umständen seine mustergültige Tugend versprechen? Mußte der offenherzige Staatsmann auf einem so gefährlichen Posten nicht oft mit bitterer Reue an seine vormaligen Rechtlichkeits- und Wahrheits-Kollegia zurückdenken?

Xenophon deutet am Schlusse seines trefflichen Romans, der Kyropädie, gleich manchen andern Schriftstellern, genugsam an, wie die guten Sitten der alten Perser zu jener Zeit bereits sehr in Verfall geraten waren; ob mit ihnen auch das Erziehungswesen ihrer Gymnasien, davon berichtet er nichts. — Das ganze System der persischen Regierung und Verwaltung war, ähnlich wie späterhin das türkische und das russische, seit langer Zeit bereits der äußersten Verderbnis preisgegeben; die alte sittenstrenge Pädagogik war zu einer unfruchtbaren Form äußerer Dressur geworden.

6.

Anatomische Studien sind für den jungen Schüler der Kunst durchaus notwendig und ersprießlich; man vergesse aber nicht, daß sie ihm nur den untergeordneten Wert eines Mittels für höhere Zwecke haben. Anhaltende Mühe auf die gründliche Kenntnis des menschlichen oder tierischen Knochen- und Muskelgefüges zu verwenden, würde eben so nutzlos sein, wie für die Behandlung der Perspektive die genaue Kenntnis der optischen und chromatischen Gesetze. Weit wichtiger für den Künstler, welcher ja zuerst wie zuletzt immer das Schöne darzustellen hat, ist eine tüchtige und anhaltende Beschäftigung mit litterarischen, ästhetischen und kunstgeschichtlichen Studien, noch besser mit anregenden und erhebenden Anschauungen und Gedanken selbst, um sein Gemüt für das leiblich und geistig Große und Schöne frisch empfänglich zu stimmen und zu erhalten. Und gerade um diesen höheren Teil der allgemeinen Bildung zu fördern, leistet der Unterricht auf Akademien noch immer viel zu wenig.

Einem begabten Knaben, welcher Anlage zur bildenden Kunst besitzt, wird man bei gehöriger Anleitung die wahren Maße und Werte der Schönheit leicht schätzbar und geläufig machen. Bei einem jungen Mädchen, sie sei auch noch so begabt, gestaltet sich nach dieser Richtung hin die Entwickelung durchaus anders. Ein mit moderner Robe wohl ausstaffierter Puppenständer in einer Modenhandlung wird ihr als das Musterbild weiblicher Reize erscheinen, gegen welches alle Madonnenbilder von Rafael oder Murillo weit zurückstehen. Und sollte sie von männlicher Würde und Schönheit träumen, so wird ein junger rotwangiger

Lieutenant in strammer Uniform (sehe es auch in seinem Gesichte und seinem Gehirn aus wie es wolle) sie unzweifelhaft in weit höherer Weise anregen, als die idealste Gottgestalt eines Musagetes.

7.

Unser gerechtes Erstaunen erregt die Beobachtung, mit wie geringen theoretischen Mitteln ausgerüstet die alten Griechen die herrlichsten Gebilde der Baukunst herstellen konnten; denn sie hatten dabei keine wissenschaftliche Begriffsbestimmung des Schönen für seine besondere Gestaltung zur leitenden Richtschnur. Was sie herstellten, das beruhte teils auf elementaren technischen Kenntnissen und Hilfsmitteln, teils auf natürlichem, an mythischer und poetischer Tradition kraftvoll entwickeltem Schönheitssinne. Ästhetische Ausführungen und Theoreme gehören bekanntlich erst der späteren Blütezeit ihrer Kunstübung an.

Wir Neueren, mit allen Hilfsmitteln der allgemeinen und der technischen Wissenschaft überreich ausgestattet, haben in der Baukunst wenige Werke aufzuweisen, welche höheren ästhetischen Anforderungen oder auch nur den einfachsten Bedürfnissen einer gesunden und bequemen Wohnlichkeit entsprächen. Hier wird im wesentlichen alles derartig angelegt, daß es dem nächstfolgenden Zweck, der pekuniären Ausbeutung des Raumes und seiner Bewohner, diene.

8.

Xenophon ist ein überaus schätzbares Muster eines wohlgeübten Kriegsmannes, Politikers, Jägers und Ökonomen, mit vorherrschend philosophischer Bildung. Seine Werke, in einfachem, natürlich schönem Stile geschrieben, lesen sich durchaus angenehm und machen den Eindruck einer heiteren und lebensfrischen Anmut. — Unsere jungen Krieger höheren Ranges sollten ihn, außer dem Cäsar, Curtius und Livius, fleißig studieren, um von ihm vor allem zu lernen, wie das Soldatenhandwerk den Geist nicht durchaus wild und roh macht und wie man bei einiger Bemühung auch inmitten des strammen Kamaschendienstes ein humaner und liebenswerter Mann bleiben kann.

9.

Nach der mosaischen Überlieferung hatte Jakob auf seiner Wanderung einst das Glück, in einem nächtlichen Traum sous la belle étoile die Himmelsleiter zu sehen, welche, auf den Boden herabreichend, die Verbindung zwischen den Erscheinungen der irdischen und der himmlischen Welt darstellte. Unter allen Traumgesichtern, von welchen Geschichte oder Dichtung uns erzählt, ist dieses das großartigste und merkwürdigste; es enthält eine ganze Religionsphilosophie in symbolischer Anschauung. Der naive Patriarch wäre demnach der erste eigentliche Metaphysiker gewesen, allerdings ohne weitere logische Ausführung, welche der mühevollen Arbeit späterer Denker vorbehalten blieb. Die alte wissenschaftliche Schwierigkeit ist noch jetzt immer nicht gehoben: Die eigentliche Vermittelung zwischen der überirdischen und der irdischen Welt anschaulich vorzuführen, — in ähnlicher Weise, wie der Physiologe die schwierige Aufgabe hat, im Gehirne die Vermittelung zwischen den auffassenden Nerven und dem geistigen Bewußtsein selbst nachzuweisen.

10.

Eine höchst wunderliche Figur spielt in der Philosophie der Gott des Spinoza. Was soll man von einem schwerfällig konstruierten, aus Materie, Geist und verschiedenen Attributen unklar zusammengepapptem Ungeheuer denken, welches, bei allen Ansprüchen auf absolute Machtstellung, hinter der geistigen Fülle des biblischen Jehovah weit zurückbleibt und besonders seinen armseligen Kreaturen gegenüber so nichts sagend, frostig und gleichgültig erscheint, wie ein ausgehöhlter Kürbiskopf? — Schade um die metaphysische Mühe, welche sein Erfinder an ihn verwendet hat! Sein Gott und sein unklassisches Latein stehen auf denselben Stufen der kahlen Gehaltlosigkeit und Verwässerung.

11.

Das strafrechtliche Verfahren, welches einst in Athen gegen Sokrates eingeleitet wurde, war, wie leicht zu erkennen, ein Tendenz-Prozeß erster Ordnung. Ihn, den allgemein beliebten Denker, welcher weder die Götter geleugnet noch auch nur zu reformieren unternommen hatte, verurteilte man, in einem Zeitalter, welches, durch mannigfache Theorien so ziemlich vorbereitet, auf die alten mythischen Überlieferungen im Grunde schon wenig Wert zu legen pflegte. Dies war ein sinnloser Widerspruch, dergleichen in ähnlichen Tendenz-Prozessen seitdem oft genug hervorgetreten sind und aus welchem man abnehmen kann, wie groß die Macht der herrschenden Koterie und ihrer feindseligen Gesinnung war. —

Bei gleicher Gefahr, durch einen böswilligen Tendenz-Prozeß erfaßt und vernichtet zu werden, benahm sich späterhin der gelehrte Aristoteles anders als sein unglücklicher Vorgänger. Er entfernte sich aus Athen, indem er die richtige Bemerkung machte: er wolle es den Athenern ersparen, sich zum zweiten male an der Philosophie zu versündigen. Er wußte wohl, daß die gedankenlose Masse das Opfer eines wertvollen Menschenlebens nicht verdiente.

Korrespondenzen.

Aus Schlesien. Provinzial-Lehrerverein und Provinzial-Versammlung, — Pestalozzi-Verein. Es sind in diesem Jahre zehn Jahre verflossen, daß in der Provinz Schlesien ein Provinzial-Lehrerverein ins Leben gerufen wurde. Einzelne Lehrervereine bestanden zuvor schon an vielen Orten der Provinz; erst 1871 wurde das einigende Band zu einer Gesamtvereinigung, damit zugleich eine centralisierende Organisation, geschaffen. Der Verein kann mit Befriedigung auf dieses erste Decennium seines Bestehens zurückblicken. Ostern 1871 fand auf Anregung einer Anzahl von Lehrern der Provinz zu Waldenburg in Mittel-Schlesien die konstituierende Versammlung statt. Anfang des Jahres 1872 betrug die Zahl der Zweigvereine schon 24 mit ungefähr 270 Mitgliedern. Noch in demselben Jahre wurde durch die Energie des damaligen Vorsitzenden des Provinzial-Vereins Herrn Kiesel ein Vereinsorgan, die „Schlesische Schulzeitung", ins Leben gerufen, welche bis in die Gegenwart dem Gedeihen des Vereinswesens wie überhaupt den Interessen der Schule und des Lehrerstandes bedeutende Dienste erwiesen hat. (In der neuesten Zeit hat sich diese Zeitung unter der Leitung des Hauptlehrers

Töpler I, welchem es gelungen ist, tüchtige neue Mitarbeiter zu gewinnen, bedeutend gehoben.) Jahr für Jahr wuchs der Provinzial-Verein an Umfang und Mitgliederzahl. 1873 betrug die Zahl der einzelnen Zweig-Verbände bereits 50, 1874 73, 1875 94 und 1877 97 mit gegen 2000 Mitgliedern, gleich ungefähr dem 3. Teil aller schlesischen Lehrer. Von nun an ging die Entwicklung nur langsam vorwärts. Gegenwärtig gehören 103 Lehrervereine mit 2250 Mitgliedern zum Provinzial-Verbande. Von denselben kommen auf Mittelschlesien 44 Vereine mit 880 Mitgliedern, auf Nieder- und Oberschlesien 36 bezw. 23 Vereine mit 850 und 520 Mitgliedern. Oberschlesien, dessen Verhältnisse durch die bekannte Oppelner Verfügung eine so merkwürdige Beleuchtung erfahren, steht nach seinem Vereinsleben hinter den beiden anderen Bezirken der Provinz bedeutend zurück. Daß der Verein während des ersten Decenniums seines Bestehens seine ihm statutenmäßig gestellten Zielpunkte „Förderung der Volksschulverhältnisse und Wahrnehmung der geistigen und materiellen Interessen der Standesgenossen" unentwegt ins Auge gefaßt, kann mit vollem Recht behauptet werden und ist dies in Hirschberg auf der diesjährigen General-Versammlung des Vereins durch den Schriftführer des Vereins, Töpler II aus Breslau, klar nachgewiesen worden. Nur ein Werk der freien Vereinsthätigkeit der schlesischen Lehrerwelt möge namhaft gemacht werden. Als im Jahre 1879 der Tag der Jubelhochzeit unsers vielgeliebten Kaisers Wilhelm herannahte, da wollten in der allgemeinen Bethätigung patriotischer Gesinnung auch Schlesiens Lehrer nicht zurückbleiben. Der Vorsitzende des Provinzial-Vorstandes, Herr Töpler I, erließ eine Aufforderung an die freien Vereine der Provinz, zur gesegneten Erinnerung an den hohen Fest- und Freudentag Beiträge zu zeichnen und eine Stiftung zu begründen, die den Namen „Kaiser Wilhelm-Augusta-Stiftung" erhalten sollte. Aus derselben sollten die bedürftigen emeritierten Lehrergreise unterstützt werden. Der Aufruf des Provinzial-Vorstandes fand offene Ohren, und an vielen Orten wurde alsbald mit Zeichnungen begonnen. Der Zweigverein Gr.-Glogau besonders leuchtete durch seine opferwillige Thätigkeit den übrigen Vereinen voran und brachte zu dem edlen Zweck allein eine Summe von 600 M. auf. Der Fonds, welcher im Jahre 1879 gesammelt wurde, erreichte die Höhe von über 6600 M., gegenwärtig beträgt er ungefähr 7000 M. Dies eine Werk, welches aus der Initiative des Vorstandes des Provinzial-Lehrervereins hervorgegangen, charakterisiert deutlich die Wirksamkeit des genannten Vereins, so daß von weiteren Zeugnissen für dieselbe abgesehen werden kann. —

Alljährlich findet eine Generalversammlung des Provinzial-Lehrervereins statt und zwar in der Pfingstwoche. Für dieses Jahr war Hirschberg im Riesengebirge als Versammlungsort ausersehen. Die Versammlung, welche am 7. und 8. Juni c. daselbst tagte, bestand aus 300 Festgenossen, einer im Hinblick auf die herrliche Lage Hirschbergs nicht zu hoch bemessenen Zahl. Nebenbei sei bemerkt, daß die Stadt inmitten eines lieblichen, an Naturschönheiten reich gesegneten Thales liegt und daß die Aussicht auf das nur $1^1/_2$ Meilen entfernte Hochgebirge, welches die Hälfte des gesamten Horizontes umgrenzt, der Blick auf die Schneekoppe, auf das hohe Rad, den Reifträger, die Schneegruben u. s. w. von überwältigender Schönheit ist. Die Versammlung wurde früh $8^1/_2$ Uhr durch den Vorsitzenden des Provinzial-Lehrervereins, Töpler I-Breslau, mit einer Begrüßungsansprache eröffnet und wurde alsbald in die Arbeit, in die Erledigung der am Abend zuvor festgesetzten Tagesordnung eingetreten. Lehrer Lungwitz-

Hirschberg hielt einen einleitenden Vortrag über „Rückblicke auf die ersten schlesischen Lehrerfeste vor 40 Jahren und ihre Bestrebungen." Redner berichtete über die drei ersten dieser Feste, deren Begründer bekanntlich der damals in Hirschberg amtierende Lehrer Wander gewesen, derselbe, welcher der Verfasser des bekannten großen Sprichwörter-Lexikons ist und welcher seine Maßregelungen in Diesterwegs „Rhein.-Blatt" 1841 ausführlich berichtet. —

Nach Beendigung dieses mit vielem Beifalle aufgenommenen Vortrages wurde von Lehrer Leutloff-Glogau, dem bisherigen Kassierer des provisorischen Kuratoriums über die Wilhelm-Augusta-Stiftung, Bericht über die Kassenverhältnisse der genannten Stiftung erstattet.

Es folgte nunmehr nach einer Pause der Vortrag des Lehrers Klose-Görlitz: „Ein Zeichengang für die Volksschule", an welchen sich eine längere Debatte anschloß. — Obgleich die Zeit schon sehr vorgerückt war, wurde trotz eingegangenen Antrages auf Schluß der folgende Gegenstand der Tagesordnung noch erledigt und von Lehrer Röhricht-Schweidnitz ein Vortrag über das Thema „Nicht der Schule, sondern dem Leben" gehalten. Redner hatte Thesen aufgestellt, an welche sich derselbe streng hielt. Er warnte nachdrücklich vor allem überflüssigen Ballast im Unterrichte, der nicht allein dem kindlichen Gedächtnis leicht wieder verloren gehe, sondern auch für das spätere Leben absolut wertlos sei. Er erklärte sich gegen die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts und der Schulsparkassen, er bezeichnete ferner den Bureaukratismus und unnützen Schematismus als der gesunden Entwicklung der Schule hinderlich und forderte für den Lehrerstand eine seinem hohen Berufe entsprechende sociale Stellung. — Die Versammlung stimmte den Thesen und Ausführungen des Redners zu.

Nachdem noch die Beratung zweier aus der Mitte des Provinzial-Vereins hervorgegangenen Anträge gefolgt, erstattete Kantor Bräuer aus Nieder-Linda, Kreis Lauban, Bericht über die von ihm veranstaltete Sammlung für die durch das Hochwasser am 14. Juni 1880 Verunglückten. Es waren für dieselben 2693,17 M. an Liebesgaben eingegangen und davon 2513,85 M. verausgabt worden. Über die Verwendung des Restbestandes wurde durch die Versammlung beschlossen. — Hiermit war der geschäftliche Teil der Versammlung erledigt. Der Vorsitzende erklärte unter herzlichen Worten des Dankes an die städtischen Behörden und das Lokal-Komitee die X. Lehrerversammlung für geschlossen.

Das sich anreihende Festmahl verlief sehr gemütlich und hat die Teilnehmer, deren mehr als 200 waren, hinsichtlich der gebotenen Genüsse wohl befriedigt. Reden und Trinksprüche würzten dasselbe in reichem Maße. Zu der abends 9 Uhr angesetzten geselligen Vereinigung im Zehrmannschen Saale hatte sich der größte Teil der Festteilnehmer eingefunden, da das Festprogramm erwarten ließ, daß hier der Glanzpunkt des gemütlichen Teils der Festlichkeiten zu suchen war. Die gehegten Erwartungen wurden vollauf erfüllt; es war ein prächtiger Abend, den die lieben Kollegen in Hirschberg ihren Gästen bereiteten. Nur einzelnes möge erwähnt werden. In einem schwungvollen Prologe wurden die Anwesenden durch Rübezahl, den Geist des Riesengebirges begrüßt, dann wurden die Festgenossen durch die in Rübezahls Kostüm sich zeigende Berggeister-Kapelle überrascht, welche die lieblichsten Weisen zum Vortrage brachte. Ferner werde erwähnt, daß mehrere der Festgenossen durch allerliebste humoristische Gedichte erfreuten. Besonders wirkungsvoll war eine von drei Breslauer Kollegen gehaltene Muster-

lehrprobe, mehrere komische selbst verfaßte poetische Vorträge des Kollegen Bräuer u. s. f.

Am darauf folgenden Mittwoch regnete es noch mehr als tagsvorher, und konnten daher den aus ferner Ebene herbeigeeilten Kollegen die Schönheit des Gebirges, insonderheit die Herrlichkeit der Burg Kynast auf dem steilen Burgberge nicht zur Anschauung gebracht werden.

Mit der General-Versammlung des Provinzial-Lehrervereins wurde auch in diesem Jahre die General-Versammlung des Schlesischen Pestalozzi-Vereins in Verbindung gebracht. Dieselbe wurde schon am 6. Juni nachmittags 4 Uhr abgehalten und war von etwa 150 Teilnehmern besucht. Die Feststellung der Delegiertenliste ergab, daß 33 Vereine der Provinz Vertreter entsendet hatten. Aus dem der Versammlung erstatteten Jahresberichte ist hervorzuheben, daß der Verband dieses Vereins 1880 60 Zweigvereine mit 5737 Mitgliedern — wovon 3546 Lehrer und 2191 Nichtlehrer — zählt und eine Jahreseinnahme von 14839 M. aufweist. Auch in diesem Jahre hatte der Provinzial-Landtag dem Verein eine Subvention von 1000 M. bewilligt. Die höchsten Mitgliederzahlen weisen auf die Vereine: Breslau 523, Görlitz 425, Liegnitz 270, Waldenburg 266, Neiße 242, Striegau 216, Schweidnitz 196, Glogau 193, Reichenbach-Peilau 188, Bunzlau 154, Hirschberg 149. Der Religion nach sind 4329 Mitglieder evangelisch, 1162 katholisch, 169 jüdisch und 3 dissidentisch.

Zu den die Höhe von 12839 M. betragenden Mitgliederbeiträgen trugen das meiste bei die Vereine Breslau 1081 M., Görlitz 997 M., Striegau 794 M., Liegnitz 633 M., Neiße 612 M., Schweidnitz 572 M., Glogau 514 M., Reichenbach-Peilau 469 M., Waldenburg 426 M. Der Durchschnittssatz der Beiträge ist 2,24 M. Die Gesamteinnahme der Zweig-Vereine und der Provinzialkasse beziffert sich auf 16891,94 M. —

Aus der Provinzialkasse wurden 373 Dividenden à 22 M. = 8206 M. und 22 außerordentliche Unterstützungen von zusammen 467 M. gezahlt. Die Zweigvereine verteilten 6366 M., so daß sämtliche Unterstützungen die Höhe von 15039 M. erreichten.

Diese Zahlen sind der sprechendste Beweis, welche schöne Früchte freier Liebesthätigkeit die Vereinsarbeit der schlesischen Lehrer gebracht, daß dieselbe in den 11 Jahren, — so lange besteht der Schlesische Provinzial-Pestalozzi-Verein — den Lehrerwitwen und Lehrerwaisen eine Quelle reichen Segens gewesen ist. Mit dem Wunsche, daß viele der noch müßig zuschauenden Kollegen recht bald dem segensreichen Vereinsleben sich anschließen mögen, schließe ich diese Mitteilungen.

Königsberg i. Pr. (Urteile über die Klauson-Kaasschen Schulwerkstätten). Nachdem die Vertreter unserer Stadt zu dem in Emden stattgefundenen Kursus in der Hausindustrie, geleitet von Klauson-Kaas, einen hiesigen Lehrer geschickt hatten, der sich mit den Eigentümlichkeiten derselben vertraut machen sollte, fing man hierorts an, zu der guten Einrichtung Stellung zu nehmen. Nicht nur Lehrer-, sondern auch andere Vereine beschäftigten sich mit der Angelegenheit und gelangten — wenigstens für den Augenblick — zu einem negativen Urteile. In dem „Königsberger Lehrerverein" wurden über den betreffenden Gegenstand folgende Gedanken entwickelt.

1. Die von unsern alten Pädagogen geplante Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule wurde aufgegeben, weil man erkannte, daß die intellektuelle Ausbildung des Kindes Hauptsache der Schule sei.



2. Die günstigen Erfolge der Hausfleißbestrebungen in Schweden finden ihre Begründung in der geographischen Lage, sowie in den wirtschaftlichen und gewerblichen Verhältnissen des Landes.

3. Die Erfolge in Dänemark sind nur scheinbar günstige. Bringen wir alles in Abzug, was in das Gebiet der weiblichen Handarbeiten gehört, so bleibt ein kaum nennenswerter Rest.

4. Da die Arbeitsschule wesentlich das Mittel ist, der Hausfleiß-Idee Eingang in die Familien zu schaffen, in Deutschland aber kein geeigneter Boden dafür ist, so erscheint ihre Einführung bei uns zwecklos.

5. Aus rein pädagogischen Gründen ist die Einrichtung nicht empfehlenswert, weil:

a) bei unseren gegenwärtigen Schulverhältnissen der geistigen Entwickelung der Schüler, gerade in der wichtigsten Periode des Kindesalters, bedeutende Zeit und Kraft entzogen werden muß,

b) durch egoistische Ausbeutung der jugendlichen Arbeitskraft ein Nachteil für die körperliche, sowie sittliche Entwickelung des Kindes entstehen könnte,

c) Schule und Lehrer mit dem Handwerk in Konkurrenz treten würden.

6. Die Einrichtungs- und Unterhaltungskosten einer Schulwerkstätte sind bedeutende und stehen in keinem Verhältnis zum Gewinn.

Inbetreff des zweiten Punktes sagte Referent, nachdem er erwähnt, daß in der mit der Volksschule eng verbundenen Arbeitsschule zu Landskrona in Schweden von den Kindern Spucknäpfe, Stiefelknechte, gedrehte Gefäße, Aschbecher, Eierbecher, Streichholzbüchsen ꝛc. gefertigt und unter der Hand vorteilhaft verkauft werden: — Man fragt, wie es möglich ist, daß die Resultate in Schweden so günstig sind? Der Grund liegt in den wirtschaftlichen und gewerblichen Verhältnissen, sowie in den dortigen Schuleinrichtungen. Es dauert in Schweden die eigentliche Schulpflicht nur bis zum 12. Jahre, und es darf das Kind nur 8 Monate des Jahres die Volksschule besuchen. — Es ist somit die nötige Zeit zur Handarbeit vorhanden. Es liegen ferner in dem doch meistens unfruchtbaren und gebirgigen Schweden die Orte dünn gesät. Ein Netz von Eisenbahnen umspannt noch nicht das Land, wie bei uns. Es wandert ferner noch nicht der Hausierer, im hochgepackten Korbe allerlei fabrikmäßig angefertigte Haushaltungsgegenstände bergend, durch die Dörfer. Es haben die Bewohner in den langen Winterabenden, wie wir sie bei uns nicht kennen, wirklich nichts zu thun; darum legen sie sich auf Anfertigung von Haushaltungsgegenständen und erkennen auch den Wert der Hausarbeit für die Schulen an.

Was Punkt 4 anbelangt, so war der Vortragende mit dem einverstanden, was Direktor Wilski aus Rummelsburg, der im Jahre 1877 eine Rundreise durch die nordischen Länder unternahm, um die Hausfleißbestrebungen und Einrichtungen zu studieren, in seiner ausführlichen „Denkschrift über den dänischen Hausfleiß“ (Arbeiterfreund, Jahrgang 1877, Heft 6) niedergelegt.

1. Dänemark, so heißt's darin, treibt vorwiegend Ackerbau, Deutschland hat ausgedehnte Industriebezirke, für diese paßt der Hausfleiß nicht.

2. In Dänemark und Schweden sind die Winter länger und strenger als bei uns. In Deutschland ruht in den ackerbauenden Gegenden auch im Winter die Feldarbeit wenig; ferner sind unsere ländlichen Arbeiter im Sommer so hoch angestrengt, daß sie im Winter der Ruhe bedürfen (Recht zutreffend für Ostpreußen).

3. Im Norden basiert der Hausfleiß auf solchen Gewerben, die dort nur wenig Bedeutung und geringen Betrieb haben, während bei uns durch fabrikmäßige Anfertigung der Markt mit solchen Gegenständen mehr denn genug überschwemmt wird. Unsere Hausfleiß-Erzeugnisse würden damit gar nicht konkurrieren können. Ferner gehören diejenigen Gewerbe, welche dort im Hause betrieben werden, Holzschnitzerei, Bürsten- und Besenbinderei, Korbflechterei, Buchbinderei, bei uns zu den sogenannten hungrigen, die kaum den Mann nähren. Daher kann eine Vermehrung der Produktion auf diesem Gebiete keinen Segen stiften.

4. Die Bestimmungen über Gewerbebetrieb sind dort andere als hier. Dort zahlt nur der Städter Gewerbesteuer, der kleine Handwerker auf dem Lande ist davon befreit.

Sehr zutreffend sind in Bezug hierauf auch noch folgende Auslassungen des Referenten: Ließen wir auch Herrn Klausons Ansicht (vom Segen der Hausindustrie) gelten, so würden doch unsere Schuleinrichtungen andere werden müssen, wollten wir noch sechs oder wie der Berliner Verein (für häuslichen Gewerbefleiß) auch nur drei neue Unterrichtsgegenstände in die Knabenschule einführen. Unsere Schüler haben eben keine Zeit, sich noch häuslich mit Handwerksarbeiten zu beschäftigen. Herr Klauson sagt zwar, es genüge eine Unterweisung an zwei Tagen der Woche, Mittwoch und Sonnabend; er verlangt aber, daß das Kind das Erlernte im Hause stets ohne fremde Hülfe fortsetze und verwerte. — Zu letzterem ist aber faktisch keine Zeit. Wenn der Knabe täglich 6 Stunden Schulunterricht gehabt und noch 1 bis 2 Stunden auf die Schularbeit verwendet, dann hat er für sein Alter genug gearbeitet. Die übrige Zeit dient der Hülfeleistung bei den Eltern und dem Spiel. Ohne letzteres darf das Kind nicht bleiben. Es muß ihm Gelegenheit gegeben werden auch fröhlich zu sein mit seinesgleichen; es muß ihm auch Gelegenheit gegeben werden, in frischer Luft sich zu bewegen; alles das würde wegfallen bei Einführung der Handarbeit. — —

Wie gesagt: sehr zutreffende Bemerkungen, die man gerne mit unterschreibt. Klagt man doch jetzt schon und wohl nicht ganz ohne Grund — über Überbürdung der Schüler; wie vielmehr würde diese Klage gerechtfertigt sein, wenn außer den Forderungen, die das jetzige Schulleben mit sich bringt, noch die der Handwerksarbeiten an die Kinder herantreten sollten. Jedem das Seine — dem Kinde daher auch Zeit zum Spiel, zu freier Bewegung in frischer Luft; denn sonst dürfte oft der Fall eintreten, daß eine gesunde Seele nicht immer in einem gesunden Körper wohnt.

In dem hiesigen Handwerkerverein hatten sich mehrere Herren bei Gelegenheit einer die qu. Angelegenheit betreffenden Debatte für die Hausindustrie ausgesprochen. Der eine wollte durch solche Arbeiten schon in früher Jugend die Hand der Schüler geübt wissen, der andere war für die Schulwerkstätten, um den Kindern Gelegenheit zu geben, sich Handfertigkeiten zu erwerben, die sie im Alter und Siechtum vor Mangel schützen sollten. Dem ersteren wurde bewiesen, daß die Kinder der ärmeren Leute und namentlich der dienenden Bevölkerung auf dem Lande schon vollauf mit Handarbeiten beschäftigt wären, dem anderen, daß alte und sieche Leute wohl nicht imstande sein dürften, Körbe zu flechten, Hobelarbeiten zu verrichten und Bürsten zu binden.

(Vergl. Lehrerzeitg. für Ost- u. Westpreußen. Nr. 41 u. 42.)

Königsberg i. Pr. (Ferienkolonien. Die Halbtagsschule auf dem Lande. 1. Königsberg ist dem Beispiele anderer Städte gefolgt und hat

in diesem Jahre zum ersten Male 57 arme und schwächliche Kinder, nämlich 17 Knaben und 40 Mädchen, während der Sommerferien aufs Land hinausgeschickt. Am 30. Juli kehrten die Kleinen, teils mit der Bahn, teils zu Wagen unter der Aufsicht der sie begleitenden Lehrer und Lehrerinnen in die Stadt zurück und wurden ihren Eltern oder sonstigen Angehörigen übergeben. Bei der Gewichtsermittelung hat sich bei den Kindern durchschnittlich eine Zunahme von 2 Pfund pro Kopf, bei einzelnen sogar eine solche von 6, ja von 8 Pfunden ergeben. — Das zum Unternehmen notwendige Geld ist von edelgesinnten Einwohnern der Stadt aufgebracht worden; die Anregung dazu ging vom Handwerkerverein aus.

Die Wirkungen, so schreibt die hiesige Hartungsche Zeitung, welche der Aufenthalt in unseren Ferienkolonien auf die in denselben untergebrachten Kinder ausgeübt hat, sind, soweit es sich bis jetzt übersehen läßt, die günstigsten gewesen. Das körperliche Gedeihen der Kleinen läßt im allgemeinen nicht das Geringste zu wünschen übrig, und ihr Gesundheitszustand ist ein durchaus zufriedenstellender. Nur zwei Kinder sind schon nach kurzem Aufenthalt auf Reklamation den Eltern zurückgegeben worden, eines, weil die Mutter zu große Sehnsucht nach ihrem Kinde empfand, das andere, weil es einer ärztlichen Kur unterzogen werden sollte. Nicht weniger befriedigt äußert sich Herr Dr. Pencker, welcher die Kolonien im Auftrage des Komitees mehrmals besucht hat und dem wir unsere Nachrichten über dieselben verdanken, über die günstigen Folgen, welche das stete Leben unter liebevoller Aufsicht und Anleitung in sittlicher Beziehung gehabt hat, Folgen, die, so hoffen wir, auch auf das häusliche Leben innerhalb der beteiligten Familien nachhaltig günstig einwirken werden. Wir glauben nicht zu weit zu gehen, wenn wir annehmen, daß die Ferienkolonien ganz besonders dazu berufen scheinen, auf die sittlichen Zustände in den unteren Schichten des Volkes eine bessernde Wirkung zu üben. — — Unsere Kleinen fühlten sich so wohl und glücklich in ihren Sommerfrischen, daß ihnen der Abschied von denselben recht schwer werden wird. Überall begegneten sie dem freundlichsten Wohlwollen seitens der wohlhabenden Bewohner in der Nähe der Kolonien. — — Möge der Segen, der an Leib und Seele dieser Kinder in der Ferienkolonie durch menschenfreundliche Bemühungen bewirkt worden, ein bleibender sein. —

2. Wie schon früher in diesen Blättern berichtet worden ist, haben landwirtschaftliche Vereine sich für die Einführung der Halbtagsschule in unseren ländlichen Schulen bemüht. Diese Angelegenheit kam auch in der ostpreußischen Provinzial-Lehrerversammlung, welche am 27. und 28. Juli d. J. hier stattfand, zur Sprache, in welcher fast einstimmig folgende Resolution zur Annahme gelangte:

Die 4. ostpreußische Provinzial-Lehrerversammlung erklärt sich gegen jede obligatorische Halbtagsschule, weil dieselbe die Unterrichtszeit ungebührlich verkürzt und darum der allseitigen Ausbildung der Jugend äußerst hinderlich ist.

Für die Halbtagsschule sprach niemand.

Nicht ist, so ungefähr sprachen sich einige Redner aus, diejenige Halbtagsschule gemeint, die man vielfach in großen Städten, besonders an Töchterschulen, findet, und die darin besteht, daß der gesamte Unterricht auf den Vormittag verlegt wird, doch so, daß eine Verkürzung der Unterrichtszeit nicht stattfindet, sondern die Halbtagsschule, wie sie im Interesse der Landwirtschaft vielfach gewünscht wird — die Einrichtung, die einen Teil der Kinder nur vormittags, den anderen nur nachmittags unterrichtet wissen will. Werden z. B. die großen Kinder am Vormittage, die kleinen am Nachmittage eines jeden Tages (und nicht nur in zwei

Stunden) unterrichtet, so erwächst dadurch dem Lehrer mehr Arbeit, den Kindern wird die Zeit zur Ausbildung verkürzt und — nur die **Landwirtschaft** gewinnt Arbeiter und — Hütekinder. —

Es sei hier noch bemerkt, daß im Kreise Oletzko in 21 Ortschaften die Halbtagsschule faktisch besteht, daß aber, wie der Volksschulfreund schreibt, diese Einrichtung in dem vorliegenden Bedürfnis ihre Ursache hat und auf Grund von Nr. 2 u. 3 der „Allg. Best." getroffen worden ist.

III. Abteilung. Abhandlungen.

Exegetische Übersetzung des Briefes St. Pauli an die Römer. Von Bartels. Dessau, Reistner, 1879. Preis 1 M.

Der Brief Pauli an die Galater für die evangelischen Volksschullehrer, unter Hinzufügung einer genauen Übersetzung nach dem Urtexte, nach wissenschaftlichen Quellen ausgelegt. Von Reinecke. Minden, Hufeland, 1880. Preis 1 M.

Es kann die Aufgabe des Schulblattes nicht sein, in materielle Erörterungen des in diesen beiden Büchlein Gegebenen einzugehen, bei dem erstern um so weniger, als es zunächst nicht für Lehrer bestimmt ist, das letztere ist allerdings, wie der Verfasser in der Vorrede mitteilt, aus dem Seminarunterricht hervorgegangen, in welchem er wiederholt den Brief an die Galater behandelt hat. Ref. ist allerdings der Meinung, daß eine gute Bibelerklärung — etwa das Calwer Handbuch, da Gerlach und noch viel mehr Dächel wegen des Preises schwerer zu beschaffen sind, das Gerlachsche Werk auch wirklich in mancher Beziehung sich weniger eignet — für die Hand des Volksschullehrers, ja auch des Seminaristen sehr gute Dienste zu leisten vermag, bessere als derartige Einzelarbeiten, so forgfältig und verdienstlich dieselben auch im einzelnen sein mögen. Auch was die hie und da notwendig erscheinende Verbesserung der lutherschen Übersetzung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen anbetrifft, so stehet das Calwer Handbuch für die Bedürfnisse der meisten, namentlich der jüngeren Kollegen unter den Volksschullehrern, namentlich aber der Seminaristen auf der Höhe der Wissenschaft, ja es giebt — wie Ref. das in seiner Anzeige der 5. Aufl. des sonst trefflichen Buches in diesem Blatte (Nr. 8. 9 d. J.) ausgesprochen und nachzuweisen versucht hat — hie und da sogar zu viel.

Christliches Handbuch zu Hausandachten für jeden Tag des Jahres. Enthaltend die Erklärung der bedeutendsten Abschnitte der heiligen Schrift mit erbaulicher Auslegung der sonntäglichen Schriftstücke und des Katechismus, hiezu passenden Liedern nebst einer reichen Auswahl von Gebeten und Psalmen, so wie einer Familien-Chronik. Von Lange. Breslau, Gutsmann 1880. Preis geheftet 4,50 M., in elegantem Leinwandband 6 M., in Goldschnitt und Karton 7 M.

Der Titel des Buches giebt vollständig an, was dasselbe inhaltlich bietet. Die sprachliche Form der Auslegung dürfte das Buch wohl nur für höher gebildete Kreise geeignet erscheinen lassen und selbst in diesen wenigstens zum Vorlesen bei der Hausandacht in Gegenwart der Kinder manche Schwierig-

keiten bereiten. Aus vielen Beispielen, die sich anführen ließen, nur eines: „Als Maria und Josef im ersten Nachtquartier den Sohn nicht finden, vielmehr von den jungen Nazarethanern vernahmen, daß er noch in Jerusalem sei, eilen sie zurück, um am dritten Morgen ihn in des Tempels Halle zu finden. Dort ist er versorgt mit ewiger Speise von seinem rechten Vater, behütet und bewacht ohne menschliche Schützer. Der ängstlichen Sorge Marias setzt der Herr die heilige Ruhe seiner zur Entfaltung treibenden Gotteszugehörigkeit entgegen. Dieses Erwachen des Gotteslebens in ihm zur selbständigen Erkenntniskraft fassen weder Josef noch Maria; was in ihrem Sohne durch das Licht des Wortes aufgeleuchtet ist, verstehen sie nicht; desto köstlicher ist aber des Sohnes Gehorsam, das Zurückgehen zur Stille auf volle 18 Jahre, ehe er, vollendet an Weisheit und Alter, den Messiasberuf anhebt."

Leitfaden zur evangel. Glaubens- und Sittenlehre. Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den obern Klassen höherer Lehranstalten. Von Holzweißig. 2. Auflage. Delitzsch, Pabst, 1880.

Bereits in Nr. 12 des Evangelischen Schulblatts vom Jahre 1879 hat Ref. seine Freude an den Holzweißigschen Büchern ausgesprochen und er kann den Ausdruck derselben mit bezug auf das Buch, dessen Titel oben angegeben ist, nur lebhaft wiederholen; wenn er auch in seinem Wirkungskreise als Lehrer an einem Schullehrerseminar nicht unmittelbar für die Hand der Schüler Gebrauch machen kann, so dürfte es doch — wie auch die anderen Bücher von Holzweißig, auch dem Lehrer am Seminar willkommenen Stoff zur Vorbereitung geben. „Im Geiste evangelischer Wahrheit und Freiheit zu schreiben, ist das erste Bestreben des Verfassers gewesen. Es gilt demselben für selbstverständlich, daß ein Lesebuch für den evangelischen Religionsunterricht auf dem Grunde des Evangeliums, auf den Principien der evangelischen Kirche ruhen muß. Die Darstellung der evangelischen Glaubens- und Sittenlehren will die Grundlehren der evangelischen Kirche in kurzer, übersichtlicher Darstellung zusammenfassen, dem Verständnis nahe bringen und begründen. Sie berücksichtigt daher stets die Grundbekenntnisse der evangelischen Kirche, namentlich den Katechismus und die Augsburgische Konfession, deren einzelne Abschnitte an den betreffenden Stellen ihrem Inhalt nach klar gegliedert und, wo nötig, kurz erklärt sind . . . . . . Eigentlich theologische Streitfragen sind möglichst ausgeschlossen; wichtiger als alles dogmatische Beiwerk ist, daß die Bedeutung der biblischen Wahrheit für das religiös-sittliche Leben den Schülern zum rechten Bewußtsein gebracht werde. Darum ist Glaubens- und Sittenlehre in einander gearbeitet, bei jedem Lesestück seine Bedeutung für das Leben des Christen hervorgehoben, die Pflichtenlehre unter dem Abschnitt Heiligung eingefügt." Das Buch selbst entspricht in trefflicher Weise dem, was diese Worte der Vorrede verheißen.

Leitfaden beim biblischen Geschichtsunterricht. Von Kortenbeitel. 5. Auflage. Berlin, Stubenrauch. Preis 0,60 M.

Auserlesene biblische Historien für evangelische Schulen. 12. vollständig umgearbeitete und zu einem ausführlichen Lernbuche der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden erweiterte Auflage. Mit 8 Holzschnitten und 6 Karten. 1. und 2. Teil: Historien aus der Heilsgeschichte des Alten und Neuen Testaments. 3. Teil: Erzählungen aus der Geschichte der

Kirche Jesu Christi von der nachapostolischen Zeit bis auf unsre Tage. Gütersloh, Bertelsmann, 1879. Pr.

Das sind zwei Hülfsbücher zum Unterricht in der biblischen Geschichte (und — was das zweite betrifft — auch in der Kirchengeschichte) für die Hand der Schüler, jedes in seiner Art empfehlenswert.

Das Buch von Kortenbeitel hat die Geschichten des Alten Testamentes in acht Abschnitten gegliedert, deren Überschriften den Inhalt desselben angeben, ohne doch eigentlich den innern Fortschritt in der Geschichte des Alten Bundes zu kennzeichnen. Die Geschichten des Neuen Testamentes sind in vier Abschnitte geteilt. 1) Die Jugend Jesu, 2) seine dreijährige Lehrthätigkeit — a) Wunder, b) Gleichnisse, c) Gespräche, d) letzte Geschichten vor seinem Leiden —, 3) die Leidensgeschichte, 4) die Zeit der Apostel (in dem letzten Abschnitt möchten nach der sonstigen Anlage des Buches die einzelnen Reisen Pauli wohl klarer zu scheiden sein). Bei den einzelnen Geschichten ist a) zur Überschrift die betreffende Stelle der Heil. Schrift angegeben, b) jedem Absatz der Geschichte mit einem oder wenigen Worten die Angabe seines Inhalts vorgesetzt, c) am Ende ein oder mehrere Bibelsprüche, Liederverse und Katechismusstücke citiert und d) dann noch vielfach meist ganz kurze sachliche Erklärungen und Erläuterungen angefügt. Diese Erklärungen und Erläuterungen könnten hier und da wohl vorsichtiger und schärfer gefaßt sein; z. B. S. 5 „Es reuete Gott" steht nicht etwa im Widerspruch mit 4 Mos. 23, 19 u. 1 Sam. 15, 29. Bei der Sündflutsgeschichte heißt reuen eine Änderung beschließen, bei den andern angeführten Stellen heißt es „leid thun." Es sollten doch bei der Erklärung dieses Wortes billigerweise die gemeinsamen Hauptmerkmale und dennoch der Unterschied im Gebrauch des Wortes bei Gott und bei Menschen angegeben werden. Die Reue schließt in sich a) den Schmerz darüber, daß der Erfolg einer That der Absicht nicht entspricht, b) den Wunsch und das Bestreben, das Mißratene wieder gut zu machen; aber c) bei der Reue des Menschen ist das Mißraten seine eigene Schuld, während bei der Reue Gottes die Schuld nicht an ihm, sondern gleichfalls am Menschen liegt.

Ein wirklich bedeutendes Buch ist aber das oben an zweiter Stelle genannte. Die Erzählungen sind gleicherweise in Abschnitte gegliedert, aber die einzelnen Abschnitte in den Überschriften auch nach dem Fortschritt der Heilsentwickelung charakterisiert, wie das schon das sorgfältig gearbeitete Inhaltsverzeichnis erkennen läßt. Bei jeder einzelnen Geschichte ist ferner ebenso wie bei Kortenbeitel in der Überschrift die betreffende Stelle der Heil. Schrift und vor jedem Absatz der Inhalt desselben kurz angegeben. Vor jeder Geschichte ist ein Spruch gegeben, nach derselben a) Fragen, b) mehrere Sprüche, c) Bibellesestoffe (z. B. zur Schöpfungsgeschichte Joh. 1, 1—5, zum Paradiese Ps. 8, Matth. 19, 3—9, Ephes. 5, 22—33), d) Katechismusabschnitte nach dem Inhalte, e) Liederverse nach der Anfangszeile citiert. Was die „Fragen" betrifft, so möchte Ref. zwei Bedenken aussprechen, daß dieselben nämlich a) oft recht leicht zu beantworten sind, für reifere Kinder — für die doch das Buch bestimmt ist — zu leicht, während andere allerdings mehr zu denken geben und b) daß der Satzbau derselben nicht selten — namentlich, wie es scheint, im Neuen Testament — gradezu schwerfällig ist, z. B.: Wie sprach Jesus zu dem Pharisäer Simon, der es anstößig fand, daß Jesus als ein Prophet sich eine Sünderin, die aus liebevoller Dankbarkeit für erlangte Sündenvergebung ihn salben wollte, so nahe kommen ließ?

— Auch eingehendere geographische, antiquarische und bibelkundliche Erläuterungen sind gegeben, auch durch Bilder veranschaulicht. In Summa, das Buch ist unsres Erachtens ein ganz vorzügliches Hülfsmittel für den Unterricht in der biblischen Geschichte auf den höheren Stufen. Sollte nicht — diese Frage möchte der Ref. dem ihm unbekannten Verfasser (oder Verfassern?) und der geehrten Verlagsbuchhandlung recht an das Herz legen — als Ergänzung zu dem 1. und 2. Teil (der ja ein Buch mit fortlaufender Seitenzahl bildet und recht gut als 1. Teil passieren könnte), als eigentlich 2. Teil ein Lesebuch gegeben werden können, welches die wichtigsten Lehrabschnitte des Alten und Neuen Testamentes mit ähnlichen kurzen Erläuterungen gäbe; das könnte eine Schulbibel geben, wie sie nur zu wünschen wäre, deren Einführung sich im Anschluß an die biblischen Geschichte und als Vorbereitung auf den 3. Teil (Kirchengeschichte) wahrscheinlich geringe Schwierigkeiten finden würde. Es ist hier nicht der Ort, über die kirchliche und pädagogische Berechtigung eines solchen Buches, die dem Ref. je länger je gewisser wird, zu reden; die Männer, welche die vorliegende Arbeit fertig gestellt haben, werden auch wissen, wie sie diesen Vorschlag zu beurteilen haben und wie sie ihn eventuell ausführen würden.

Der „dritte" Teil des Buches, die „Erzählungen aus der Geschichte der Kirche Jesu Christi u. s. w." ist gleicher Weise wohl gegliedert und sowohl in der Auswahl der Geschichte wie in der Art ihrer Erzählungen sehr zu loben; die Missionsthätigkeit der evangelischen Kirche hat eine liebevolle und verhältnismäßig ausführliche Darstellung gefunden. In einem 1. Anhang ist die Entwickelung des deutschen evangelischen Kirchenliedes dargestellt, in einem 2. das christliche Kirchenjahr und die evangelischen Feste; den Schluß macht eine Zeittafel zu der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden.

Was die Auswahl des Stoffes in diesem 3. Teil anbetrifft, so hätte Ref. allerdings nach seinem Standpunkt eine etwas ausführlichere Darstellung der nur ganz gelegentlich berührten Lehrentwickelung der Kirche gewünscht. Hin und wieder ist der Ausdruck auch schief, z. B. S. 8: Athanasius „brachte es zu wege", daß die Christenheit in dem noch heute allgemein gültigen nicäanischen Glaubensbekenntnisse sich einigte. Wir hier zu Lande verbinden mit dem Worte: „etwas zu wege bringen" einen üblen Nebenbegriff, den Ref. nicht auf Athanasius angewandt wissen möchte. Bei Gregor VII. muß das Verbot der Simonie nach der gegebenen Darstellung gleich unberechtigt erscheinen wie das Gebot des Cölibates. Doch das sind Kleinigkeiten, welche dem Werte des Buches im ganzen keinen Abbruch thun und — falls sie überhaupt als Mängel anerkannt werden, bei einer neuen Auflage des Buches leicht verbessert werden können.

H.

Geographie des Königreichs Bayern. Für die Mittelklassen der Volksschulen bearbeitet von Michael Geistbeck, Kgl. Seminarlehrer in Freysing. München. Expedition des Königl. Central-Schulbücher-Verlages. 1877.

Von demselben Verf. ist in gleichem Verlage erschienen:

Geographie von Deutschland. Für die Oberklassen der Volksschule bearbeitet. 1878.

Man erkennt in beiden Büchern den tüchtigen Geographen, der sich nicht bloß an Kompendien für den geographischen Unterricht genährt, sondern gründlichen Studien obgelegen hat. Bei der Abfassung (namentlich des erstgenannten

Buches) ist wohl die Rücksicht auf das engere Vaterland Bayern wesentlich maßgebend gewesen; dasselbe ist jedenfalls relativ mit zu großer Ausführlichkeit behandelt. Schiller hat wohl recht, wenn er mahnt:

„Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an;
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!“

und gewiß hat dies Wort auch für den geographischen Unterricht Bedeutung; aber es ist doch wohlgethan, bei der Anwendung dieses schönen Wortes nicht einer zu großen Verengung anheimzufallen, damit dem weitern Vaterlande die nötige Zeit und Kraft gewahrt bleibe.

Die Frage über den pädagogischen Wert und Gebrauch der biblischen Bilder, vom ästhetisch-psychologischen Standpunkte betrachtet. Von **Hermann Gattermann**, Seminarlehrer. Deitzsch. Verlag von Reinhold Pabst. 1879.

Eine lesenswerte Abhandlung über eine bei der dermaligen großen Verbreitung und Verwendung von Illustrationen und Bildern ganz zeitgemäße und nicht unwichtige Frage. Auch Pädagogen, die dem Verf. nicht in allen Einzelnheiten zustimmen — Referent muß dies letztere auch von sich bekennen — werden doch viel Anregendes in dem Schriftchen finden.

Nachdem der Verf. über den pädagogischen Wert der biblischen Bilder und die Anforderungen, welche an dieselben zu stellen sind, gesprochen hat, erörtert er die Frage über den rechten Gebrauch derselben. Die Stellung der Pädagogen zu dieser Frage ist eine dreifache. Die einen betrachten das biblische Bild als Ausgangspunkt des ersten biblischen Geschichtsunterrichts, während die andern dasselbe dem erstmaligen Erzählen der Geschichte folgen lassen, die Männer der dritten Richtung dagegen die Anwendung der Bilder erst nach der Behandlung des biblischen Stoffes gestatten. Der Verf. pflichtet der letzten Ansicht bei, daß nämlich das Bild nach der Behandlung des durch dasselbe dargestellten Moments zur Geltung kommen müsse.

Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Präparanden-Anstalten. Zugleich ein Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht in Mittelschulen und gehobenen Volksschulen von **F. Hopf**, Vorsteher der Königl. Präparanden-Anstalt zu Herborn. I. Teil: Alte Geschichte. Mit 8 Holzschnitten im Text und auf einer Tafel. II. Teil: Mittelalter. Mit 6 in den Text gedruckten Holzschnitten. III. Teil: Neue und neueste Geschichte. Mit 9 in den Text gedruckten Holzschnitten. Dillenburg. Verlag von C. Saal. 1879 und 1880.

Der Verf. äußert sich in der Vorrede über den Geschichtsunterricht in Präparanden-Anstalten in nachstehender Weise: „Die Hauptsache ist der mündliche, lebendige Unterricht des Lehrers; das Lehrbuch hat nur den Zweck, den Schülern Anhaltspunkte (freilich nicht skizzenartige) für die Vorbereitung zu geben, ihnen die Gruppierung des behandelten Stoffes und damit die Einprägung desselben zu erleichtern und zugleich eine schnelle, aber auch lückenlose Repetition zu ermöglichen. Dem Geschichtslehrer muß es überlassen bleiben, die einen oder andern Einzelheiten, soweit sie für den Schüler geeignet sind und so weit es die Zeit erlaubt, hinzuzufügen oder wegzulassen, und der Schüler muß durch das in seinen Händen befindliche Lehrbuch genötigt werden, dem mündlichen Unterricht mit ganzer Seele zu folgen, was nicht so nötig erscheint, wenn das Lehrbuch ihm den Geschichtsstoff in ausführlicher Weise bietet.“ —

Also Anhaltspunkte und Gruppierung des im Unterricht behandelten Stoffes will der Verf. geben. Die 3 Bände

haben zusammen 485 Seiten. Wir fürchten, daß während des zweijährigen Präparanden-Kursus die Menge des Stoffs, die sich ergiebt, wenn der Geschichtslehrer nach dem Wunsche des Verfs. an Einzelheiten noch manches hinzuthun soll, nicht wird bewältigt werden können. Übrigens wird in dem Buche das Detail — namentlich im III. Teil — wie uns scheint, fast ganz in derselben Weise berücksichtigt, wie dies in dem Werke von Hoffmeyer und Hering, zu dem sich der Verf. in Gegensatz stellt, geschieht.

Die mancherlei guten Seiten des Büchleins sollen nicht abgeleugnet werden; aber was historische Treue und Zuverlässigkeit betrifft, so bleibt doch manches zu wünschen übrig. Das ist selbst bei der neuern Geschichte der Fall. Wie ganz anders nimmt sich z. B. die Jugendzeit Friedrichs des Gr. und der Bericht über sein Verhältnis zu seinem Vater bei L. v. Ranke („Zwölf Bücher preußischer Geschichte") aus, als im III. Teile des vorliegenden Büchleins.

Die Illustrationen sind nur zum teil wohlgeraten; einige sind nichts weniger als instruktiv. Es wird durch Bilder, wie wir sie beispielsweise Teil I, Seite 22 und Seite 71; Teil II, Seite 15; Teil III, Seite 57 finden, schwerlich „das rechte Verständnis des Textes" wesentlich erleichtert werden.

M. Z.

Lehrbuch der Weltgeschichte oder die Geschichte der Menschheit von ihrem Anfange bis auf die neueste Zeit, allgemein faßlich erzählt von Wilh. Redenbacher. Calw und Stuttgart. Verlag der Vereinsbuchhandlung. 1881. Mit 336 Illustrationen und 2 Karten.

Über den hohen Wert und die große Bedeutung geschichtlicher Darstellungen hat der Reformator Dr. Luther die nachstehenden beherzigenswerten Worte geschrieben:

„Es ist ein köstlich Ding um die Historien. Denn was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich und stellt es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sähe also geschehen alles, was vorhin die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben. Da findet man beides, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so böse und unverständig gewesen sind, und wie sie dafür bezahlt sind. Und wenn mans gründlich besinnt, so sind aus den Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit, samt allen Tugenden, als einem lebendigen Brunnen gequollen. Das macht, die Historien sind nichts anderes, denn Erzeigung, Gedächtnis, Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, straft, ehrt, ja nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes. Darum sind auch die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, daß man sie nimmermehr genug kann ehren, loben oder danksagen, und sollte das sein ein Werk der großen Herren, als Kaiser, Könige, die da ihrer Zeit Historien mit Fleiß ließen schreiben und auf die Librarei verwahret, beilegen, auch sich keiner Kosten lassen dauern, so auf solche Leute, so tüchtig dazu wären, zu halten und zu erziehen ginge. Aber es gehöret dazu ein trefflicher Mann, der ein Löwenherz habe, unerschrocken die Wahrheit zu schreiben. Denn das mehrere Teil schreiben also, daß sie ihrer Zeit Laster oder Unfall, den Herren und Freunden zu Willen gern schweigen, oder aufs beste deuten, wiederum geringe oder nichtige Tugend allzu hoch aufmutzen;

wiederum aus Gunst ihres Vaterlandes und Ungunst der Fremden die Historien schmücken oder sudeln, darnach sie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Historien über die Maßen verdächtig und Gottes Wort schändlich verdunkelt. Darum sollte dies Amt von hohen Leuten oder ja von wohlbestellten Leuten gebraucht werden. Denn weil die Historien nichts anderes, denn Gottes Werk, das ist Gnade und Zorn beschreiben, welchen man so billig gläuben muß, als wenn sie in der Biblien stünden, sollten sie, wahrlich, mit allem höchsten Fleiß, Treue und Wahrheit geschrieben werden."

Wer den Anschauungen des großen Reformators über den Wert der Geschichte zustimmt — und wer sollte das nicht — und wer es weiß, wie wichtig auch für das Volksleben populäre historische Darstellungen sind: der wird es der rührigen Calwer Verlagshandlung Dank wissen, daß sie das Redenbacher'sche Geschichtswerk, das bisher in 4 Bänden in klein 8° in mehreren Auflagen erschienen ist, nun in einem neuen mit Illustrationen geschmückten Bande herausgegeben hat. Mag das Werk immerhin mancherlei Mängel haben — auch die Verlagshandlung leugnet dieselben nicht —: so viel ist sicher, daß die Gabe der schlichten, populären Erzählweise dem Verf. des vorliegenden Buches in hohem Maße eignete. — An einer recht schlichten und volkstümlichen vaterländischen Geschichte, die allen an ein solches Buch zu stellenden hohen Anforderungen entspräche, fehlt es uns immer noch; aber Redenbachers Werk kann als eine der besten Vorarbeiten hierfür angesehen werden. Besonders wohlthuend ist die ungefärbte christliche Gesinnung, welche das Werk in allen Partien durchzieht. —

Wenn es uns gestattet ist, für die späteren Auflagen noch einen Wunsch auszusprechen, so wäre es der, hinsichtlich der weniger bekannten geschichtlichen und geographischen Namen eine Aussprachebezeichnung und geographische Notizen, wo die betreffenden Orte auf der Karte zu finden sind, hinzuzufügen, damit auch Leser ohne Gymnasialbildung in der Lage seien, das Buch in rechter Weise zu studieren. Die Volkstümlichkeit des Inhaltes würde jedenfalls wesentlich erhöht werden, wenn das Element des historischen Volksliedes in angemessener Weise zur Verwendung gelangte. „Singen und Sagen" gehört in der That bei der populären Historie zusammen. Namentlich würde die neueste, von Dr. Gundert bearbeitete Geschichte, die zum teil den Charakter eines historischen „Abrisses" nicht ganz verleugnen kann, durch dergleichen Zuthaten eine lebensvolle Bereicherung empfangen.

Das Volkslied in der Volksschule. Erläuterung poetischer Sprachstücke für den Standpunkt der mittlern und obern Stufe der Volksschule von Eduard Förster, Seminardirektor in Straßburg im Elsaß. Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit 22 Portraits der berühmtesten volkstümlichen Dichter. Ferdinand Hirt, Königl. Universitäts- und Verlags-Buchhandlung. Breslau. 1879.

Es gehört jedenfalls zu den allerschwierigsten Aufgaben, dichterische Erzeugnisse in schulmäßiger Weise so zu behandeln, daß der Duft der Poesie, welcher über dem schönen Sprachstück schwebt und die goldenen Fäden, mit welchen dasselbe durchwoben ist, nicht beim Erklären und Besprechen zerstört werden. Es ist uns eine rechte Freude, bezeugen zu können, daß der Verf. des vorliegenden Buches im großen und ganzen die gefährliche Klippe vermieden hat, dem poetischen Gehalte durch begriffliche Entwickelungen zu nahe zu treten. Er begnügt sich in anerkennens-

werter Weise vorwiegend damit, durch das Anklingenlassen verwandter Gedanken und Empfindungen, die er aus bekannten Dichtungen entnimmt, das Verständnis der vorliegenden poetischen Darstellung in annähernder Weise zu vermitteln und verzichtet darauf, durch Secierung eines des poetischen Gehaltes beraubten litterarischen Leichnams die Kinder in die Welt der Poesie einzuführen.

Wenn wir einen Wunsch für eine neue Auflage aussprechen dürfen, so ist es dieser, der Grundstimmung und dem Grundgedanken der einzelnen Lieder neben der Einzelbetrachtung noch in hervortretenderer Weise gerecht zu werden, als es geschehen ist. Es ist wohl wahr, daß sich das Ganze aus den Teilen auferbaut; aber bei poetischen Erzeugnissen fällt noch mehr als anderswo erst von der Betrachtung des Ganzen das erklärende Licht auf die einzelnen Verse und Strophen.

M. Z.

Deutsche Sprache.

Wörterbuch zu der Nibelungen Not (Liet). Von August Lübben. Dritte vermehrte und verbesserte Aufl. Oldenburg, Stalling. 210 S.

Für das Studium des Nibelungenliedes in der Ursprache ist ein Buch wie das vorliegende unentbehrlich; es schließt sich den Ausgaben von Lachmann und Zarncke an. Auch für das Studium anderer Werke im Mittelhochdeutschen wird es ausreichen. P. D.

Lesebücher.

1. Das Vaterland. Viertes Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Von Dr. W. Jütting und Hugo Weber. Dritte Aufl. Ausgabe für vier- bis sechsklassige Schulen (fünftes und sechstes Schuljahr). Leipzig, Sigismund und Volkening. 280 S. Pr. M. 1.
2. Norddeutsches Lesebuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der einklassigen Volksschule herausgegeben unter Mitwirkung von Dr. L. Meyn und Dr. A. Sach von H. Keck und Chr. Johansen. Dreizehnte Auflage, mit in den Text gedruckten Illustrationen. Halle, Waisenhaus. 312 S. Pr. 90 Pf.
3. Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule. Von A. Haesters und G. Richter. Für evangelische Schulen bearbeitet von Georg Richter, Seminardirektor in Dillenburg. Neue, nach den „Allgemeinen Bestimmungen“ 2c. bearbeitete Ausgabe. Essen, Bädeker. 488 S. Pr. M. 1,40.
4. Preußischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen von Preuß und Vetter. Auf Grund der 215. Auflage nach den „Allgem. Bestimmungen“ für Schulen beider Konfessionen umgearbeitet von Dr. Günther und Strübing. Königsberg i. Pr., Bon. 408 S. Pr. M. 1.
5. Deutsches Lesebuch für einfache Schulverhältnisse von F. W. Theel. Mit Rücksicht auf die Allgemeinen Bestimmungen neu bearbeitet von G. Wirth, Lehrer an der höheren Töchterschule zu Guben. Berlin, Wohlgemuth. 408 S.

Die hier genannten Lesebücher sind alle bekannt, in zahlreichen Schulen eingeführt und zum Teil sehr verbreitet. Dessen ungeachtet wünschen die Herren Verfasser und Verleger, daß sie aufs neue angezeigt werden möchten, wohl namentlich um deswillen, damit bekannt werde, die Bücher seien auch in auf Grund der „Allgemeinen Bestimmungen“ umgearbeiteten Auflagen vorhanden. Kaum ist dies geschehen, so sind nun wieder neue Ausgaben mit Berücksichtigung der neuen orthographischen Regeln notwendig, diese Veränderungen werden den Herren Verlegern unliebsam sein,

aber sie finden sich mit Resignation in das Unvermeidliche.

Wir können die fünf genannten Lehrbücher im allgemeinen als zu den besseren gehörig und empfehlenswert bezeichnen. Dies hindert uns nicht, einige Ausstellungen zu machen. Die Namen der Verfasser der Lesestücke sollten stets vollständig (die Vornamen nicht weggelassen oder verkürzt) angegeben werden und dies sollte nach der Überschrift des Lesestücks geschehen, wo der Name am meisten in die Augen fällt und sich darum dem Schüler am leichtesten einprägt. In Nr. 2. finden sich sogar die Namen der Verfasser der Lesestücke bloß im Inhaltsverzeichnis. Sodann findet sich in den Büchern Nr. 1 bis 4 vielfach Petitschrift angewandt, dies müßte vermieden werden, selbst wenn, um den Umfang und den Preis des Buches nicht zu erhöhen, einzelne Lesestücke ausfallen müßten. Ferner wären namentlich die Gedichte vor einem neuen Abdruck mit den Originalen zu vergleichen und zum Teil nach demselben richtig zu stellen. Geschieht dies nicht, so schleppen sich Druckfehler und andere Versehen durch viele Auflagen fort. Nicht immer aber kann der Wortlaut des Originals zum Abdruck gelangen, es müssen vielmehr bisweilen Veränderungen und Kürzungen, die berechtigt und autorisiert sind, anerkannt und angenommen werden; man vergleiche z. B. das Gedicht: „die Katzen und der Hausherr" von Lichtwer in der Form des Originals und der anderen, wie es unsere guten Lesebücher geben. Weiter muß die Anwendung der Ziffer, welche doch für das Rechnen bestimmt ist, auf Daten beschränkt bleiben; noch lästiger und unästhetischer sind Komposita, die aus Ziffern und Wörtern bestehen, z. B. 3mal, 7jährig, 6fach, 8fältig; Nr. 1 zeigt sogar auf dem Titelblatt ein solch unschönes Kompositum. Auch haben die Herren Verfasser fast sämtlich die Angabe ihres Vornamens unterlassen, ja die Herausgeber von Nr. 4 haben denselben nicht einmal durch den Anfangsbuchstaben angedeutet; ich wurde dabei an einen Satz erinnert, den ich vor Jahren las: „Wirkliche Geheime Räte und andere Glieder der höheren Bureaukratie pflegen regelmäßig den Vornamen für etwas Überflüssiges zu halten." Vielleicht hat der eine der Herausgeber aber Gründe für die verkürzte Angabe seines Namens gehabt; denn wenn „Dr. Günther, Seminardirektor in Angerburg" eine und dieselbe Person ist mit „Dr. Joachim Friedrich Günther" — was wir vermuten —, so stimmt es schlecht, wenn der Verfasser von „das Schulwesen im protestantischen Staate", „Auslegung der biblischen Geschichte", der auch eine „Weltgeschichte für evangelische Leser" geschrieben hat, nach der Vorrede von Nr. 4 sich ganz und gar der „Zeitströmung" in die Arme geworfen hat. Der Verfasser hat mit seinem Lesebuch keine geringere Absicht, als mit demselben in die „auf die geistige Verschmelzung aller Deutschen hinwirkenden Strömungen durch Entfernung alles Konfessionellen . . ." einzutreten. Dies wurde 1877 geschrieben, und was wird der Verfasser heute schreiben und thun? Ein Segeln mit herrschenden Winden ist bequem und oft sehr lohnend, es kann aber auch einmal eine Zeit kommen, in der man eine gesinnungsvolle Opposition achtet; dann wird es von solchen Weibern in Männerkleidern heißen: „Vorüber ihr . . . , vorüber." P. D.

Musik.

Jugendbibliothek für Pianoforte zu 4 Händen. Von Anton Krause, Königl. Musikdirektor in Barmen. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. Folio, 8 Hefte à 3 Mark.

Kaum hat es je eine Zeit gegeben, in welcher der hohe Wert musikalischer Bildung höher geschätzt wurde, als

heutzutage. In jeder gebildeten Familie finden wir ein Klavier, es ist der sehnlichste Wunsch der Eltern, ihren Kindern eine gründliche musikalische Ausbildung als heitere Begleiterin auf die ernste Lebensreise mitzugeben; an musikalischen Werken aller Art mit teils verlockenden, verheißungsvollen Titeln fehlt es nicht. Und doch! Nach jahrelangem Unterricht, nach vielen Opfern an Zeit, Geduld und Geld, wie wenige behalten die freundliche Muse im spätern Leben lieb? Wie wenige bringen es dahin, sich der Kunst zu freuen und bleiben im reiferen Alter ihr treu? Gewiß trägt an dieser Erscheinung der Umstand einen Hauptgrund, daß man einerseits die Jugend schon möglichst früh mit effektvoller, aber wohlfeiler Salonmusik füttert, um gelegentlich bei einer Theegesellschaft Parade zu machen, wo dann die Eltern mit Vergnügen die süßen Schmeicheleien über ihre talentvollen Kinder hören und dem Klavierlehrer das Lob der Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit bereitwilligst gespendet wird. Weil aber in dieser Nahrung keine Lebenskräfte enthalten sind, schwindet die Lust und die musikalische Liebhaberei hört bald auf. Andrerseits wird der Jugend durch sogenannte technische, im Grunde pedantische und hyper-methodische Übungen alle Lust zum Studium verleidet. Die freundliche Muse verwandelt sich in eine harte, fühllose Treiberin, und das gequälte Kind wirft den ganzen Plunder über Bord, sobald es flügge geworden. Und doch liegt zwischen beiden Extremen die goldene Mittelstraße so nahe. Aber es bedarf zur Auffindung derselben eines Mannes, welcher als Künstler ebenso unbestritten hevorragend, wie pädagogisch begabt ist. Anton Krause, Königl. Musikdirektor in Barmen, ist eine von den außerordentlich seltenen Persönlichkeiten, die sich des großen Zieles in dieser doppelten Beziehung voll und klar bewußt sind.

In 25jähriger reichgesegneter Thätigkeit auf den verschiedensten musikalischen Gebieten ist in ihm, dessen Wert als Pädagoge unter den Musikern der Jetztzeit in der Litteratur einstimmig anerkannt wird, die Ueberzeugung gereift, daß es „das vornehmste Ziel sei, die Jugend schon frühzeitig mit den schönsten Perlen aus der unerschöpflichen Fundgrube unserer großen Meister vertraut zu machen". So bietet er „ohne eigene Zuthat musikalischer Gedanken" in den vorliegenden Stücken „geschlossene Tonbilder im engen Rahmen für Schüler von mittlerer Fertigkeit" und „paßt dieselben dem Horizonte der Jugend an", dabei den „melodischen Kern" überall zu voller Geltung bringend, indem er nur bemüht ist, die „technischen Schwierigkeiten zu mildern". Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Weber, Mendelssohn und Schumann sind die Meister, mit denen Anton Krause so die Jugend schon früh verkehren läßt, und erfahrungsmäßig ist seine ausgesprochene Hoffnung, „für den schönen, erhabenen Inhalt die geeignete Form gefunden zu haben", keine übertriebene. Die Kinder spielen diese Sachen, primo und secondo, mit stets wachsender Lust, und da bekanntlich der Appetit mit dem Essen kommt, so haben wir hier den Weg in heller Beleuchtung vor uns, auf welchem die Jugend mit nachhaltigem Gewinn an den frischen Born der klassischen Musik geführt wird. Von den 8 zur Ausgabe gelangenden Heften sind bis jetzt 4 mit je 8—10 Stücken erschienen; diese Hefte sind auch einzeln zu haben. Möge diese ersprießliche Bereicherung unserer Jugendlitteratur in allen Kreisen, denen es um die Förderung der Kinder und um die Pflege echt deutscher Hausmusik zu thun ist, reichen Eingang finden!

Barmen.

W. L.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Februar 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Johann Georg Hamann,

ein Lehrer und Prophet unseres Volkes.

(Von einem Seminarlehrer.)

(Fortsetzung.)

Es dürfte hier genügen, wenn ich meine zunächst nur für Freundeshand bestimmte Recension in den Hauptzügen mitteile.

Gervinus beginnt seine Kritik Hamanns, indem er diesen dem berühmten Archäologen Winckelmann gegenüberstellt: „Zwei entgegengesetztere Naturen als Winckelmann und Hamann kann es nicht geben, und die wunderlichen und grellen Abstiche und Gegensätze, die scharfen Individualitäten unter unsern Litteraten jener Zeit und die große Verschiedenheit und Selbstigkeit deutscher Bildungen zu veranschaulichen, ist nichts tauglicher als die gleichzeitige Betrachtung dieser beiden Männer. Winckelmann, von der glücklichsten körperlichen Bildung, gab in selbstgefälligem Schönheitsgefühl Hamilton recht, der keinen schöneren Kopf gesehen haben wollte als in seinem Bilde; die Kunst, meinte er selbst, habe keine höhere Grenze. Hamann dagegen schleppte sich mit einem mastigen Körper, den der Stock gegen Schwindel aufrecht erhalten mußte, er hatte eine stammelnde Zunge und ein kahles Haupt von Jugend auf, und Imbecillitas gab er sich selbst zum Namen. — Beide waren von Not gedrückt, und Hamann kam bis zum 50. Lebensjahre nicht aus Nahrungssorgen; aber der eine entriß sich mit der außerordentlichen Willenskraft, der andere duldete mit Leichtsinn, kraft- und willenlos und oft mit Verzagen, und wenn dort der Moralist über den Heiden seufzen möchte, so würde er hier bei dem Christen nicht erbaut werden." — „Der eine ging mit festem Fuß durch die schwierigsten Verhältnisse, die den Kräftigsten wankend machen konnten, der andere war im einfachsten Gleise des Lebens stets wie im Labyrinthe verirrt und ratlos, und diese Zerrissenheit würde das Christentum weniger empfehlen als jene Befriedigung den Weg des Unchristen." So Gervinus!

Freilich stellen sich Gegensätze in den beiden Genannten dar. Aber die tieferen hat Gervinus nicht erfaßt, kann es wohl auch nicht, und die von ihm herausgestellten beruhen zum größeren Teil auf ganz unklaren und schiefen Vor-

stellungen der thatsächlichen Verhältnisse. Echt deutsch und entschieden christlich war das Wesen Hamanns; Winckelmann dagegen ohne Liebe für sein Volk, ohne Sinn für die Güter, die dasselbe groß gemacht, unchristlich, undeutsch; „eine antike Natur," wie Goethe ihn trefflich zeichnet, „in der jener altertümliche, auf diese Welt und ihre Güter angewiesene Sinn herrschte, der nur mit heidnischem Wesen vereinbar, jenes Vertrauen auf sich selbst, jenes Wirken in der Gegenwart, die reine Verehrung der Götter als Ahnherren, die Bewunderung derselben nur als Kunstwerke, die Ergebenheit in ein übermächtiges Schicksal", — „eine Entfernung von aller christlichen Sinnesart, ja ein Widerwille dagegen." — In Bezug auf seinen Übertritt zum Katholizismus schreibt nämlich Winckelmann selbst: „Das ist mein Unglück, daß ich kein Mittel sehe zu meinem Zwecke (Zugang zu den Kunstschätzen Italiens!) ohne einige Zeit ein Heuchler zu werden." „An Pflichten, die weiter als die Vernunft reichen, halte ich mich nicht gebunden. Also glaube ich nicht, den Pater durch meine reservationes mentales zu betrügen; ich kann dieselben durch der Jesuiten eigne Lehren von diesem Punkte, welche bekannt sind, verteidigen."

Dennoch kann er sich der innern Unruhe nicht erwehren; es machten sich wohl dabei gewisse unvertilgbare Einflüsse aus dem Vaterhause geltend. „Ich bin in großer Unruhe", schreibt er unmittelbar vor dem Übertritte an seinen intimsten Freund; „oft verwerfe ich, was ich verlange; dann verlange ich wieder, was ich verwerfe. Ich verehre die Religion unserer Väter, ich weiß, was sie vielen ist; aber mir hat ihr Gott sich noch nicht offenbart, und bis dahin ist für mich keine Überzeugung. In meiner frühsten Jugend war ich ein Enthusiast für sie!" Und unmittelbar nach dem Übertritte: „Da ich es wollte verschweigen, verschmachteten meine Gebeine! Mein Bruder, ich habe leider den unglücklichen Schritt gethan. Mein Freund, sprich dein Herz, das allein an meiner Not teil nimmt, zufrieden." Und weiter: „Ich bekenne, ich denke bisweilen mit Widerwillen an Rom. Lieber wäre es mir, wenn ich plötzlich stürbe. Ich habe mein Leben niemals genossen, und der Zwang meiner Sentiments wird mir in Rom sehr vieles bitter machen." Ähnlich schreibt er auch an den Grafen von Bünau, seinen Gönner. „Wo ist der Mensch, der immer weise handelt? Die Götter, spricht Homer, geben den Sterblichen nur immer auf einen Tag ein angemessen Teil von Vernunft. Der Entwurf, den ich mir gemacht, kann von einer andern Seite betrachtet, thöricht, verwegen, ja vielen gottlos und abscheulich scheinen. Ein erleuchtet Auge, womit Ew. Excellenz, nach dem Bilde der Gottheit, das Ganze der Dinge anzusehen pflegen, wird mich leicht entschuldigen können. — Scham und Betrübnis erlauben mir nicht, mehr zu schreiben."

Voll Widerwillen und Hohn schreibt er bald nach seinem Übertritte von Dresden aus: „Ich merke, es fehlt mir noch sehr viel zu meiner Seligkeit. Wenn ich mit der rechten Hand die Kreuze machen soll, so meldet sich die Linke zum

großen Ärgernis derer, die neben mir sind: ich glaube gar, die heiligen Väter haben auf einem Konzilio einen wichtigen Kanon darüber entworfen. Den Aschermittwoch bin ich eingeäschert worden! Ich zuckte aus Furcht, es unrecht zu machen, mit dem Kopfe, und der geheiligte Dr. wäre mir beinahe ins Maul geschmiert worden." — „Ich habe auch von neuem gebeichtet, allerhand schöne Sachen, die sich besser im Latein als in der Muttersprache sagen lassen. Du siehst daraus, daß die heilige Kirche eine sehr gütige Mutter ist. Zum Unglück kann ich das Ave nicht beten. Sollte ich Dir nicht bald Lust machen, ein Katholik zu werden?"

Damit dürfte Winckelmanns religiöser Standpunkt hinlänglich gezeichnet sein. Ihm entsprechend waren andere Lebensanschauungen und Neigungen des Mannes. Daß er nicht ohne Selbstgefälligkeit und Eitelkeit gewesen, hört man schon aus dem obigen Citate Hamiltons heraus. Gervinus selber bezeugt: „Wie so viele fremde Künstler in Rom, ward Winckelmann auch auf sein Treiben stolz und auf seinen Namen; wie so viele deutsche Italianizzati liebte er sein Vaterland nur dann, wenn es seiner Eitelkeit opferte, haßte es bitter, wenn es ihr entgegentrat, und es sind die unwohlthuendsten Stellen in seinen Briefen, wenn er sich über einen schlechten Recensenten oder über das Lob eines schlechten Archäologen und dergleichen Albernheiten glühend ärgerte, die weit unter ihm hätten sein müssen. In seiner heitern und lustigen Natur spottete er der Ernsthaftigkeit und Schwerfälligkeit der deutschen Universitätsprofessoren, aber hier in dieser Reizbarkeit und Empfindlichkeit benahm er sich ganz wie ein deutscher Professor." — Besonders gegen Lessing war sein Verhältnis eigentümlicher Art. Winckelmann redet wie die Schweizer (Breitinger und seine Jünger) der Vermischung der Kunst das Wort; er will, daß der Maler Dichter werde und Figuren durch Bilder d. h. allegorisch male, „daß er seine Kunst auf das Unsinnliche, auf den Gedanken richte, was ihr höchstes Ziel sei; ein historisches Gemälde ohne Allegorie war ihm wie ein historisches Gedicht, ein Epos ohne Dichtung." — Als sich Lessing in seinem Laokoon entschieden gegen diese Anschauung ausgelassen hatte, so nannte ihn Winckelmann zuerst in zorniger Aufwallung einen Bären, später etwas milder urteilend, „einen Menschen von wenig Kenntnis und einigem Universitätswitz, der sich in Paradoxien gefiele." Wie viel edler dagegen Lessing! Als er die Nachricht von Winckelmanns Ermordung erhalten, äußerte er, „daß er ihm gern ein paar Jahre von seinem Leben geschenkt hätte." Er hatte die Briefe zur Durchsicht in Händen, in denen Winckelmann leidenschaftliche Ausfälle gegen ihn macht. Stosch wollte diese Stellen tilgen, aber er litt es nicht. „Niemand", sagte er, „kann den Mann höher schätzen als ich, doch möchte ich ebenso ungern Winckelmann sein, als ich oft Lessing bin."

So hatte Winckelmann kein Herz weder für unsern Gott noch für unser Volk. Darum darf es auch gar nicht wunder nehmen, daß er kein Verständnis

4*

für die eigentümliche deutsche Bauweise hatte und sogar die schönsten Reste gothischer Kunst bespöttelte. Er ist eine Natur, für die sich ein deutsches Herz nicht erwärmen kann; und es ist geradezu unbegreiflich, daß Gervinus von Winckelmann behauptet, er sei mit festem Fuße durch die schwierigsten Verhältnisse hindurch gegangen und daß seine „Befriedigung“ ihn, den Nichtchristen, empfehlen würde. Von einer tiefern innern „Befriedigung“ scheint Gervinus keine Ahnung zu haben. —

Wie hebt sich dagegen das Bild Hamanns ab. Der arme Gervinus nimmt allerdings zunächst schon Anstoß an den körperlichen Gebrechen des Mannes. Ganz anders die Edelsten unter den Zeitgenossen desselben. Wir haben schon oben gehört, wie Lavater die Macht und Fülle und Hoheit des Geistes Hamanns in der Majestät seines Antlitzes erkennt. Die hohe geistige Schönheit ließ die körperlichen Mängel, wenn solche irgend hervortraten, vollständig verschwinden.

Was die von Gervinus — wohl nicht ohne böswillige Absichtlichkeit — erwähnten körperlichen Gebrechen Hamanns betrifft, so läßt sich dieser selbst darüber aus: „In meiner Jugend hatte ich nebst einem Bruder das Unglück, von einem Kinde angesteckt zu werden, das mit einem giftigen Ausschlage geboren worden war und von dem es nicht geheilt werden konnte, sondern jung starb. Die besetzten Hüte, die wir hatten, dienten unschuldiger Weise dem Kinde zur Versuchung, sich mit denselben zu bedecken. Wir haben beide sehr lange und zu großer Beschwerde und Kummer unserer seligen Mutter daran ausgehalten. Gott ist gnädig gewesen und hat uns beide davon geheilt. — Ich trage aber ein Zeichen meiner Genesung von diesem Aussatze an meinem kahlen Haupte, wo die Haare nach dem Rande, worin der Hut dasselbe einschließt, völlig ausgefallen sind. Sie schworen aus, und die Wurzeln derselben waren voll Eiters, der Gestank unerträglich, den sich meine selige Mutter nicht verdrießen ließ, unsertwegen mit Thränen öfters über unsere Schmerzen und Unart auszustehen. Meine ausgefallenen Haare sind gottlob! das einzige, was ich bisher an meinem Leibe verloren habe, und dies die einzige Krankheit, deren Dauer und Wichtigkeit in meinem bisherigen Leben Aufmerksamkeit verdient. Während derselben habe ich große Anfälle von Schwindel und Schwachheit des Hauptes erlitten, von denen ich gottlob später in der Fremde nichts mehr empfunden.“

Seinen Gang und seine Haltung betreffend, bezeugt seine älteste Tochter (eine verheiratete Dr. Rosenberger): „Mein Vater war von mittlerer Größe, sein Gang war äußerst schnell und seine Haltung ein wenig gebückt.“ — „Etwas Schleppendes zeigte sich in seinem Gange erst kurz vor seinem Ende, als er bereits längere Zeit gekränkelt hatte. Damals wiederholten sich auch Anfälle von Schwindel, den er, wie er in seinem Briefe an Herder äußert, von seinen Eltern geerbt haben dürfte. Zu der Zeit war er allerdings auch genötigt, sich eines Stockes zu bedienen.“

Es ist nicht nur ein Zeichen von Kurzsichtigkeit, sondern auch von gehässiger Voreingenommenheit, wenn Gervinus alles, was Hamann in übergroßer Bescheidenheit — mitunter fast verächtlich — von sich und namentlich auch von seiner schriftstellerischen Thätigkeit sagt, für bare Münze annimmt.

In böswilliger Verunglimpfung der Persönlichkeit Hamanns wird Gervinus noch von Hegel überboten, der sich — um diesen Umstand hier sogleich zu erwähnen — in besonders hämischer Weise auch über Hamanns eheliches Leben ausläßt, das freilich, bloß von außen betrachtet, nicht ohne Schatten ist. Hamann hatte nämlich mit einem schlichten Landmädchen eine sog. „Gewissensehe“ eingegangen, die ohne kirchliche Sanktion geblieben ist. Er äußert selber über das eigentümliche Verhältnis zu seiner „Hausmutter“ in einem Briefe an Herder: „Eben das Bauernmädchen, dessen vollblütige, blühende Gesundheit und ebenso vierschrötige, eigensinnige, dumme Ehrlichkeit und Standhaftigkeit einen so tiefen Eindruck auf mich gemacht, daß Abwesenheit und die Versuche der höchsten Verzweiflung und kältesten Überlegung ihn nicht haben auslöschen können, — diese Magd, die Kindesstelle an meinem alten, unvermögenden Vater vertreten, und die er als eine leibliche Tochter geliebt und ihr mit sterbender Hand ein gleiches Legat mit unsern nächsten Verwandten verschrieben — würde vielleicht als meine Ehefrau, ich weiß nicht was sein. — Nicht aus Stolz, dazu bin ich viel zu dankbar, sondern weil ich die innere Überzeugung habe, daß diese Lage ihre eigne Glückseligkeit mindern und vielleicht dem Glück ihrer Kinder nachteilig werden könnte.“*)

*) Hamanns zweite Tochter, eine verehelichte Dr. Rosenberger, rügt Hegels gehässige Bemerkungen über die „Gewissensehe“ ihrer Eltern in einer Zuschrift, die in mehrfacher Hinsicht charakteristisch ist. „Ich las,“ schreibt sie an den Philosophen, „in aller Unschuld meines Herzens, was zu verstehen ich wohl nicht erwarten konnte, las dennoch weiter. Aber wie schildere ich Ihnen mein Erstaunen, die schmerzlichen Gefühle meines Herzens, als ich die verklärten Gestalten meiner Eltern entstellt, nur ihre Schattenseiten hervorgehoben und im grellsten Lichte mir vors Auge geführt und der Publizität preisgegeben sah. — Wie Sie meinen Vater schildern als den Mann voller Ungereimtheiten, ein gehaltloses Zerrbild, war er wahrhaftig kein Gegenstand für Sie, den hochgelehrten Professor, und Ihrer philosophischen Betrachtung unwürdig. Aber nehmen Sie ihn hin, den Mann ohne Furcht und Tadel, widerlegen und verachten Sie seine Ansichten nach Belieben, Sie thun damit nur das, was nach Jahren Ihnen geschieht (— prophetisch geredet! —) und entschädigen Sie Sich im voraus schon für ein Weh, das die Nachwelt Ihnen nicht vorenthalten wird. Was mich aber vor allem an Sie zu schreiben drängt, ist die Art und Weise, wie Sie das häusliche Verhältnis meiner Eltern der Vergessenheit entziehn, ein Verfahren, welches sowohl Ihrem Herzen als Ihrer Delikatesse zum größten Vorwurfe gereicht. Wie gehört, frage ich Sie alles Ernstes, in welcher Absicht und zu welchem Zwecke kommt die Ehe meiner Eltern in das gelehrte, von der ganzen Welt gelesene Blatt? (Die qu. Recension Hegels war zuerst in den „Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik Oktr. 1828“ erschienen.) Daß die Ehe eine Gewissensehe und keine förmliche war, ist allerdings ein Unrecht, das mein Vater gegen die bürgerliche Ordnung und dadurch ein noch größeres gegen meine Mutter beging. Da sie aber beiderseits mit der unverbrüchlichsten Treue geführt wurde, ist und bleibt sie vor dem höhern

Merkwürdig, fast rätselhaft ist es auch, daß diese „Gewissensehe" Hamanns weder bei seinen auswärtigen Freunden, wie Claudius, Lavater, Herder, Jakobi rc., noch bei seinen Seelsorgern im heimatlichen Orte, die doch entschieden christlich-kirchlich gesinnt waren, Anstoß erregt hat. — Die Bemerkung Winckelmanns, daß kein Genie ohne eine gewisse mixtura dementiae sei, scheint sich auch in diesem Falle bei Hamann zu bewahrheiten.

„Hamann duldete", sagt Gervinus, „mit Leichtsinn." Es scheint nicht glaublich, daß jemand solch eine Behauptung aussprechen könnte, der auch nur den zehnten Teil der Briefe Hamanns gelesen hätte. Großartig, fast wunderbar ergreifend ist gerade sein Heroismus im Dulden. Durch Kants Vermittlung hatte er das Amt eines Secrétaire — traducteur und darnach das eines Inspektors an der Königsberger Licent (Packhof) erhalten, das ihm nur das kümmerliche, unzureichende Gehalt von 300 Thalern (vorübergehend 400 Thlrn.) brachte. „Was sind die sämtlichen Leiden des jungen Werther," schreibt er in einem seiner hierophantischen Briefe, „gegen den Druck, worunter ich gottlob schon sieben Jahre in meinem Vaterlande als ein Palmbaum getrieben habe." — Sein „Leiblied" blieb: „Mein Herz und Sinn ist hocherfreut rc.," und seine Lieblingssprüche: „Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist," und: „Iß dein Brot mit Freuden, trink deinen Wein mit gutem Mut; denn dein Werk gefällt Gott. Brauche des Lebens mit deinem Weibe, das du lieb hast, so lange du das eitle Leben hast, das dir Gott unter der Sonne gegeben hat, so lange dein eitel Leben währt." — „Am Mittwoch Abend", erzählt unter anderm seine älteste Tochter, „sang der Vater, in der Stube auf- und abgehend, wir ihm zur Seite, die Mutter sitzend mit gefalteten Händen, öfter auch spinnend, das Lied: „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut" rc., am Sonnabend: „Sollt ich meinem Gott nicht singen" rc. Eine eigene Rührung ergreift mich auch noch jetzt, wenn ich diese Lieder, oder auch nur ihre Melodien höre." — „Einmal kam der Geh. Rat Hippel während des Gesanges. Das Dienstmädchen wollte ihn melden, er ließ es aber nicht zu, sondern wartete das Ende des Gesanges im Vorhause ab und soll ein paarmal sich die Augen getrocknet haben. Vielleicht fühlte er, daß er bei seinem Reichtum und seiner Größe nicht so glücklich war, wie sein armer, frommer Freund." — „Nie habe ich meinen Vater klagen hören, und geschah es ja — mit lachendem Munde."

Tribunal eine reinere, vollgültigere als manche durch Priesterhand unter Glockengeläute und Chorgesang geknüpfte, aus der der Engel der Treue für immer entwich. Fiel es Ihnen in Ihrem Feuereifer gar nicht ein, daß aus dieser Gewissensehe, deren große Fruchtbarkeit Sie zu wiederholten Malen erwähnen, noch Kinder leben könnten, denen Sie ein flüchtiges Erröten und ein Herzweh zu ersparen verpflichtet wären? — Sollte dieses Schreiben Ew. Wohlgeboren sonderbar dünken, so dient Ihnen zur Nachricht, daß es mir unmöglich war, die Gefühle meines Herzens zu unterdrücken, da der frühzeitige Tod unseres Bruders uns die Genugthuung raubt, die tiefgekränkte Ehre meines Vaters gerechtfertigt zu sehen." —

„Man setzte sich" bezeugt auch Goethe (Wahrheit und Dichtung), „um so mehr mit Hamann in Verhältnis, als man erfahren hatte, daß er von knappen häuslichen Umständen gepeinigt, sich dennoch diese hohe und schöne Sinnesweise zu erhalten verstand."

Gervinus macht Hamann gar den Vorwurf der „Einbildung auf sein eignes Selbst" (Gesch. der „deutschen Dichtung" 4 p. 400): „Keine Größe der Denkungsart oder Handlungsweise bricht aus den breiten „Denkwürdigkeiten" seines Lebens hervor, aber destomehr Unschönes und Kleines, bei der größten Einbildung auf sein eignes Selbst." Selten ist eine plumpere Verleumdung ausgesprochen als diese. In den „Denkwürdigkeiten aus meinem Leben" spricht aus jeder Zeile die tiefste, aufrichtigste Demut; es giebt keine Selbstcharakteristik, oder besser kein Selbstgericht, aus der das Paulinische Bekenntnis lauter herausklänge: „Unter den Sündern bin ich der vornehmste. Aber darum ist mir Barmherzigkeit widerfahren, auf daß an mir vornehmlich Jesus Christus erzeigete alle Geduld, zum Exempel denen, die an ihn glauben sollten zum ewigen Leben" (1 Tim. 1, 15. 16). „Hamann", sagt treffend der Herausgeber seiner Werke, „erschien gern, der er war, und scheute sich nicht, sich bloß zu geben; eine Wirkung von Selbstvertrauen und von Demut zugleich, oder, was dasselbe ist, von jener Vereinigung des antiken Sinnes mit dem christlichen, die in ihm vielleicht vollendeter als bei irgend einem der Neueren und das Innerste seiner Eigentümlichkeit war." — „Ich predige nicht in Gesellschaften" — so hören wir Hamann selber in Demut bezeugen —, „weder Katheder noch Kanzel würden meiner Länge etwas hinzufügen. Eine Lilie im Thal, und den Geruch des Erkenntnisses verborgen auszuduften, wird immer der Stolz sein, der im Grunde des Herzens und in dem inneren Menschen am meisten glühen soll."

Sein Grundsatz, „das Gute tief herein, das Böse herauszutreiben — schlechter scheinen, als man wirklich ist, besser wirklich sein, als man scheint —" hat ihn bisweilen veranlaßt, seine Schwächen in fast übertriebener Weise darzulegen; das bezeugen alle, die mit ihm Umgang gehabt haben. So schreibt die Fürstin Gallitzin (von ihren Zeitgenossen „ein Goethe ihres Geschlechts" genannt), die eine treue Freundin und Pflegerin Hamanns in dessen letzten Lebenstagen gewesen: „Mir ward durch die oft übertrieben scheinende Selbst-Herabschätzung Hamanns manch erweckender Augenblick; insonderheit war ich einmal so glücklich und erhaschte bei ihm und durch seinen Anblick ein hohes Bild einer christlichen Größe in Lumpengestalt, der Stärke in der Schwäche, das meine Seele begeisterte, aber auch beugte, indem ich die Kluft sah, die noch zwischen mir und dieser Größe liegt; und diese Beugung war nicht Stolz — denn keine Gestalt kann dem Stolze mehr zuwider sein, als diese in jedem Sinne wahrhafte Knechtsgestalt, die mit kurzen Worten nichts anders ist als eine gänzliche Umwendung, wodurch der Mensch dasjenige, was er pflegt auswärts zu tragen, hinein, und das, was

er pflegt ins Innere zu verbergen, herauswendet. Ach nur der, der das ganz kann, ist ganz Christ." — „So viel ahnt mir immer mehr," sagt sie an einer andern Stelle, „daß Hamann der wahrste Christ ist, den ich noch gesehen habe. Seine dunkeln Redensarten, seine anscheinenden Widersprüche rühren meist aus der reinsten, erhabensten Quelle. Er will nie durch seine Meinungen und Reden glänzen, gefallen, andere hinreißen. — Er scheut nichts so sehr, als sich tugendhaft, immer wissend, gelehrt zu stellen. Er zeigt seine wirklichen Schwächen, oder vielmehr, er verbirgt sie nie und nirgend, so daß sein Zuschauer auch wirklich überzeugt wird, er habe sie. Denn nichts ist ihm so abscheulich als Heuchelei, und auch Demut ist Heuchelei, wenn sie nicht überzeugt, nur feinere, schlimmere und daher satanischere Heuchelei. Er spricht stolz und zeigt sich niedrig. Falsche Demut thut das Gegenteil." — Von solchem edlen Stolze des Selbstbewußtseins, der mit aufrichtigster Demut Hand in Hand geht, hat freilich ein Gervinus keine Ahnung. Wie ganz anders z. B. Goethe, der bei Lessing eine ähnliche Eigenart wie bei Hamann findet. „Lessing", sagt er, „warf die persönliche Würde gern weg, weil er sich getraute, sie jeden Augenblick wieder ergreifen und aufnehmen zu können." Ein interessanter Beleg hierzu ist das Lessingsche Epigramm:

„Wie lange währt's, so bin ich hin
Und einer Nachwelt untern Füßen,
Was braucht sie, wen sie tritt, zu wissen,
Weiß ich nur, wer ich bin."

„Man wird an dem Christen Hamann," behauptet Gervinus, „nicht erbaut werden." Hören wir dagegen einige Zeitgenossen des Geschmähten: „Du bist mir ein gewaltiges Zeichen," schreibt Jacobi an Hamann; „der Hamann, den ich mehr liebe, der mir Andacht einflößt und mein Herz zum Glauben stimmt, der ist kein Hirngespinnst, und ich kein Thor, der nur eine Wolke umfaßt." Ähnlich Herder und Lavater. Desgl. die Fürstin Gallitzin: „Goethe, der einzige der berühmten Männer" — schreibt sie — „der mich als Mensch wahrlich begeistert und mein Herz berührt hatte, gab mir den schmeichelhaftesten Anlaß, mit ihm in Korrespondenz zu treten, indem er mir nach meiner Rückkehr schrieb, ich allein hätte den Schlüssel seines lange verschlossenen Herzens gefunden, mir möchte er sich ganz öffnen, nach meinem gegenseitigen Vertrauen verlange ihn. Einen ganzen Winter blieb ich im Kampfe, soll ich oder soll ich nicht. Aber da ich keinen wahrscheinlichen Nutzen, Zeitaufwand und vielleicht zu viel Beschäftigung für mein Herz darin mutmaßte, konnte ich mich zu keiner Antwort entschließen. Kurz vorher hatte Lavater mir zwei Mal geschrieben und denselben Anlaß zu einer Verbindung angeboten. Diese unbeantwortet zu lassen, kostete mich nicht einmal einen Kampf, und Herder, der auch nachher an mich schrieb, dessen Berühmtheit aber meinem Herzen gar nichts anbot, zu antworten, fühlte ich, so zu sagen, einen unüberwindlichen Widerwillen.

Aber nun fing ich an, ein besonderes Wohlgefallen an meiner Ehrgeizlosigkeit und an der Verachtung der Gelehrsamkeit zu finden. — Da kam Hamann und zeigte mir den Himmel wahrer Demut und Ergebenheit, — Kindersinn gegen Gott. Dieser begeisterte mich über alles, was ich bis dahin gesehen hatte, für die Religion Christi, indem er mir das Bild ihrer wahren Anhänger von der erhabensten Seite lebendig an sich wahrnehmen ließ. Ihm allein bis dorthin war es gegeben, mir die schwerste Kruste von den Augen zu reißen, — er allein sah auch darin eine Kruste. Alle übrigen Freunde, Fürstenberg nicht ausgenommen, hatten bisher meinen starken Vervollkommnungstrieb als das Liebenswürdigste, ja als etwas bewundernswürdig Schönes an mir betrachtet. Weit entfernt also, selbst darin etwas Böses zu sehen, war dieses beständige Gefühl mir ein Ruhekissen in drohender Mutlosigkeit. Hamann aber sah darin Stolz und sagte es mir. Die Haut riß er mir mit dieser Erklärung von den Knochen, mich dünkte, man raubte mir Lahmen meine einzige Krücke, aber ich liebte und ehrte ihn zu tief, um seine Erklärung nicht in meine Seele aufzunehmen. Ja, ich liebte ihn mehr als jemals für diese väterliche Härte, wälzte daher die Sache ernstlich in meiner Seele und befand sie wahr. Nach dieser Zeit ward unser Umgang immer vertraulicher, und siehe, ich verlor ihn mitten im besten Genuß dieser Vertraulichkeit, diesen ernsten wahren Vater, der mich liebte, wie noch keiner mich geliebt hatte." — Ein Jahr später schreibt sie in ihrem Tagebuche: „Hamanns Andenken bringt in meine Seele immer am leichtesten Fülle und Unbefangenheit, wenn sie leer oder verstrickt ist. Ich kollationierte seine Schriften über das alte Testament, wobei die Stunden gleich Minuten verflohen; ein Kommentar voll herrlicher Ein- und Aussichten! O lieber Seliger, welche Quelle des Genusses und Segens bist du mir schon geworden!" — Ja tausende unter den Gliedern aller Konfessionen, denen ihr Christentum Ernst und Herzenssache ist, schauen mit dankbarster Verehrung allezeit zu Hamann empor. So bemerkt auch Menken (S. „Leben und Schriften" Bd. 1 p. 117): „Hamanns Golgatha und Scheblimini ist, mit Gold aufgewogen, wohlfeil gekauft — ich lese es mit immer neuer Freude, mit immer tieferer Bewunderung dieser Wahrheit der Ideen und dieser Wahrheit und Schönheit des Ausdruckes. Wenn die Seichtigkeit der Menschen mich grämlich und mißmutig gemacht hat, und wenn ich mit dem lauen Wasser der Reden und Schriften im Geiste des Zeitalters den Magen meines inwendigen Menschen verdorben habe, so kuriere ich ihn oft mit diesem wenig Weins." — Und der berühmte Kirchenhistoriker Neander: „Wir wollen uns der Hoffnung hingeben, daß unser Deutschland, wie zur Zeit der Reformation, die Geburtsstätte der neuen, herrlichen, christlichen Epoche, von welcher aus sich dieselbe in alle Länder verbreiten soll, werden wird. Männer wie Hamann sollen uns Propheten einer Zukunft, die nicht ausbleiben wird, sein. Die Stürme des Winters, während der Same im Schoße der Erde geborgen wird, müssen dem

schöpferischen Frühlinge Bahn bereiten. Wo Himmelskräfte herabkommen sollen, regen sich Mächte der Hölle."

Ich kann nicht umhin, hier noch eines Jugendfreundes zu gedenken, dem gleichfalls Hamanns Schriften ein kostbarer Schatz geworden sind. Er schrieb mir unlängst:

„Wie habe ich mich wieder an Hamanns „Golgatha" und dem „fliegenden Brief" erbaut. Nachdem ich mich längere Zeit in den Nebeln religiöser Anschauung eines Hegel und Lessing bewegt, trübe und verstimmt geworden bin, nahm ich zu diesen Schriften meine Zuflucht. In der That, da war es, als ob die Sonne wieder aufginge, groß, hell und warm, und die Bächlein lebendigen Wassers wieder rauschten und strömten — und es wurde mir insonderheit bei dieser Lektüre eine Wahrheit gewisser als je und erfüllte mich mit hoher Freude, eine von Hamann klar erkannte, lebhaft betonte und im leuchtenden Gegensatze zu den Abstraktionen jener Skribenten stehende Wahrheit: Unser biblisches Christentum ist die konkreteste aller Religionen, und wir können in das Zeugnis Tertullians, das er triumphierend seinen Widersachern entgegenhält, jubelnd einstimmen: Deus est corpus! Wir haben einen Gott, der Fleisch von unserm Fleisch ist; — und verklärte Leiblichkeit, das ist das Ende seiner Wege."

Ein Gervinus freilich, der das Heil für Deutschland von einem Johannes Ronge erwartete, diesem voll Begeisterung Loblieder sang und ihn einen zweiten Luther nannte, wird von dem Christen Hamann nicht erbaut. —

Mit schärfsten Worten rügt er ferner das Verhalten Hamanns gegen seine Freunde: „Alle seine Freunde, die er von Lindner an bis Jacobi der Reihe nach besaß," behauptet Gervinus, „behandelte er in dem schnödesten Tone der Neckerei und der Anmaßung, gleich empfindlich gegen einen Tadel, wie gegen mäßiges Lob. Blickt man auf die Quellen seiner Freundschaften und Feindschaften zurück, so findet man Eigennutz und Stolz, wo nicht noch schlimmere Triebfedern." — Wenn man nur einen kleinen Teil der Briefe Hamanns an seine Freunde gelesen hat, so traut man beim Anhören einer so bittern Anklage kaum seinen Ohren. Schon Goethe muß anerkennen: „Mir scheint Hamann in Lebens- und Freundschaftsverhältnissen höchst klar gewesen zu sein und die Bezüge der Menschen untereinander und auf ihn sehr richtig gefühlt zu haben. Alle Briefe, die ich von ihm sah, waren vortrefflich und viel deutlicher als seine Schriften, weil hier der Bezug auf Zeit und Umstände sowie auf persönliche Verhältnisse klarer hervortrat. Noch besitze ich zwei seiner Schreiben an Moser, seinen Gönner, die von der wundersamen Großheit und Innigkeit ihres Verfassers Zeugnis ablegen."

Daß Hamann, wie Goethe sagt, in Freundschaftsverhältnissen so klar gewesen, daß er die tiefsten Bedürfnisse der Freunde erfassend, ihnen ans Herz zu reden versteht, wie sonst niemand, lag eben daran, daß er sich in ihre Angelegenheiten liebend versenkte, sie in treuem Herzen lange Zeit Tag und Nacht bewegte, gewissenhaft auch das Kleinste nicht übersehend. Es war ihm heiligste Pflicht, seinen

Freunden mit der ihm gewordenen Gabe zu nutzen. Wo es ihm heilsam erscheint, sagt er ihnen auch mit großer Freimütigkeit scharfe Wahrheiten. So namentlich Kant, Herder, Jacobi. Aber keiner derselben hat sich je dadurch verletzt gefühlt; sondern jederzeit waren ihnen Briefe von Hamann höchst willkommen, wurden mit gespanntester Teilnahme gelesen und sorgfältig aufgehoben. Er selber hatte auch keine größere Freude, als wenn er Briefe von Freunden erhielt. „Einen großen Jubel setzten wir darin," — erzählt seine älteste Tochter — „dem Briefträger aufzulauern; denn nie war der Vater glücklicher, als wenn er Briefe von Claudius, Lavater, Herder, später von Jacobi bekam, den er seinen Jonathan nannte. Jeder wollte der Überbringer sein. Nicht allein aber der lohnende Kuß freute uns so sehr, als die entzückende Aussicht, allenfalls das Haus umkehren zu können, ohne daß er's merkte. Der Gedanke, der Alte sieht und hört jetzt nicht, gab uns dann Mut zu den kühnsten Unternehmungen." —

Hören wir aber nun noch die Stimmen einiger seiner Freunde selbst. Jacobi schreibt einmal, als er einen Brief von Hamann erhalten hat: „Ich habe Deinen Brief, lieber Herzensvater, und kann es nicht aussprechen, wie ich Dich habe und halte 2c." Ähnlich Herder: „Ich habe einen Brief von meinem alten, guten Freunde Hamann erhalten; der Brief hat, da ich die Aufschrift nur sahe, mich bis in die Lüfte entzückt." —

Lavater klagt seinem Freunde Hamann: „Oft ist's Lüsternheit — Lieber, oft bis zur Lästerung Bedürfnis — etwas zu haben, das alle Zweifelswelten aufwiegt. Ich weiß, was die Erfahrung hindert. Aber wenn der Erbarmer ohne seines Gleichen nicht vorkommt dem Schwachen ohne seines Gleichen, so bin ich verloren. Es gehört zu den empfindlichsten doch allverdientesten Demütigungen meines Fleisches, daß selbst Christen mir Geschmack an Zeichen zutrauen. Mir ist es um Gewißheit für mich und Hülfe für meine Brüder zu thun. Das darf ich sagen: Mein innerer Mensch verabscheut alles, was Aufsehen macht, — was nicht hilft 2c. — Schreiben Sie mir oft. Ich lese gern Ihre Betrachtungen und Tröstungen. Ich kenne den Geist, aus dem sie fließen. Ich ehre und liebe Sie wie wenige."

Es ist rührend und erhebend zu lesen, wie herzlich teilnehmend Hamann auf alle ihm so offen vorgelegten Bedenken und Seelenskrupel eingeht. — „Alle Ihre Zweifelswelten", schreibt er unter anderm, „sind ebenso vergängliche Phänomene wie unser System von Himmel und Erde, alle leidige Kopier- und Rechnungsmaschinen mit eingeschlossen. Sein Wort währt. Sie haben recht, liebster Lavater, es für ein festes, prophetisches Wort zu bekennen, und thun wohl daran, auf dieses scheinende Licht in der Dunkelheit zu achten, bis der Tag anbreche. Eher ist an keine Gewißheit und Autopsie zu denken; und Gewißheit hebt den Glauben, wie Gesetz Gnade auf. Sie wissen, was Erfahrung, nach der Sie schmachten, hindert. Haben Sie das Herz oder Vertrauen, mir noch mitzuteilen

was Sie wissen. Gesetzt, daß diese Hindernisse wirkliche Berge wären, so halte ich dieselben für den rechten Ort des wunderthätigen Glaubens, den jeder an sich selbst zu erfahren imstande ist. Denn das Himmelreich gleicht Ihrem innern Menschen, verabscheut alles, was „Aufsehen" macht, was nicht hilft; — ist nichts als Geist und Wahrheit. — Ihnen vom Grund meiner Seele zu sagen, ist mein ganzes Christentum (ich mag zu den fetten oder mageren Kühen Pharaos gehören) ein Geschmack an Zeichen und an den Elementen des Wassers, des Brotes, des Weins. — Hier ist Fülle für Hunger und Durst, — eine Fülle, die nicht bloß wie das Gesetz, einen Schatten der zukünftigen Güter hat, sondern „das Bild selber der Güter" (Hebr. 10, 1), insofern selbige durch einen Spiegel in Rätseln dargestellt, gegenwärtig und anschaulich gemacht werden können; denn die „Vollendung" (1 Kor. 13, 10) liegt jenseits. Unsere Ein- und Aussichten hier sind Fragmente, Trümmer, Stück- und Flickwerk. — Dann von Angesicht zu Angesicht, dann werde ich's erkennen, gleichwie ich erkannt bin" (1 Kor. 13, 12). — Sehen Sie, lieber Lavater, meine Luftstreiche, die ich thue, für ein Selbstgespräch an. Ungeachtet ich aus Haß und Liebe zusammengesetzt bin, sind diese Freunde und Feinde in meinen Augen nichts als ein Kuchen; denn kein Mensch kennt weder die Liebe noch den Haß irgend eines, den er vor sich hat. — Verzeihen Sie nur, wenn es mir vorkommt, daß Sie Ihren Freunden sowohl als Ihren Feinden zu viel Ehre erweisen und dadurch gegen sich selbst ungerecht werden. Selbsterkenntnis und Selbstliebe ist das wahre Maß unserer Menschenkenntnis und Menschenliebe. Aber Gott ist größer denn unser Herz und erkennt alle Dinge, auch die Gedanken, die sich untereinander verklagen oder entschuldigen. — Bei aller Ihrer Angst seien Sie getrost, liebster Lavater! Wie der ehrliche Mohr Ebedmelech unter alten Lumpen wühlte, so hätte ich meine Hausbibel zerreißen mögen, um Ihnen ein Seil des Trostes zuzuwerfen. — Gott, der einen Backenzahn in jenem Eselskinnbacken spaltete, daß Wasser herausging für den Durst seines Verlobten, wird alle unsere Bedürfnisse und Lüsternheit (2 Sam. 23, 15) stillen."

Auch in seinem „Fliegenden Briefe" (erster Entwurf) kann er sich nicht enthalten, nochmals tröstende Worte an Lavater zu richten: „O Du physiognomischer Seher mit engelreinem Munde. Auch Dein Auge gelüstet, Wunderdinge zu schauen, die doch jedes Menschenkind, dessen Antlitz nicht mit Flügeln bedeckt ist, allstets vor und um sich sieht. Gürte Deine Lenden wie ein Mann und lehre mich. Ist Natur nicht das erste Wunder, wodurch Erfahrung metaphysischer Meteore erst möglich wird? Ist Vernunft nicht das erste Wunder, worauf aller Wunderglaube an außerordentliche Erscheinungen und seltenere Ausnahmen der noch seltsameren Regeln beruht? Giebt es keine Saule mehr unter den Propheten, und weissagende Kaiphen unter den Hohenpriestern? Keine Pontii Pilati, die trotz ihres Skeptizismus die dicksten Zeugen der Wahrheit werden? — O Du phy-

siognomischer Seher mit bedecktem Antlitze! Mitgenosse an der Trübsal und am Reich und an der Geduld Jesu Christi: Er weiß Deine zahllosen Werke und daß Du je länger je mehr thust! Er kennt den noch köstlicheren Weg Deiner Liebe, die Hyperbolen Deiner Marthamühseligkeit und alle pia desideria Deines Thomasglaubens. — Lieber, höre doch, wie sein Donner zürnt und was für unaussprechliches Gespräch aus seinem Munde geht. Er schilt die Momusengel, welche seine Auserwählten mit Fäusten schlagen. Er wird die unreinen Kleider von ihnen thun und sie mit Feierkleidern anziehn und einen reinen Hut auf ihr Haupt setzen. Verachtete Lichtlein in den Gedanken der stolzen Heiligen sind die Kleinen; von ihren Engeln, die allezeit vor dem Angesichte ihres Vaters im Himmel stehen, wird er geben, daß sie Dich geleiten sollen. Sein Tag wird sein wie das Feuer eines Goldschmieds, wie die Seife der Wäscher." —

Prof. Kraus, aufgefordert, seinem Freunde Hamann einen Nekrolog zu schreiben, antwortet: „Diesem edlen Manne darf ich nicht wagen, ein Denkmal zu errichten. Ich muß trachten, meine Seele von ihm weg zu wenden, damit ich nicht mit ihm in die Grube sinke. — Ich habe seit meiner Mutter Tod keinen Sterbefall erlebt, der mir tiefer das Herz verwundet hätte" Ähnlich Jacobi unmittelbar nach Hamanns Tode an Lavater: „Wenn ich kann, so stelle ich Dir einmal die Erhabenheit dieses christlichen Menschen nach meiner Wahrnehmung und Empfindung vor! Was ich für einen Verlust fühle, kannst Du Dir vorstellen. Göttliche Liebe war in dem Manne. Und wie seine Liebe, war auch sein Licht. Ich schäme mich, daß ich ein Wort davon schreibe." —

Als Herder von Hamanns Kränklichkeit hört, dringt er in Jacobi: „Ich bitte Dich, schone ihn auch mit Ideen in Deinen Briefen! Du weißt nicht, wie ihn alles reget. — Helft ihm, still und heiter seine Reise auf den künftigen Frühling möglich machen und anordnen, daß des Treibens ein Ende werde. Wenn mir der alte und früheste Freund, der Freund meiner Freunde, stirbt, so ist das letzte Blatt meiner Knospe von außen dahin, und die innern Blätter derselben werden es traurig fühlen." — Als nun das Gefürchtete eingetreten war, „hörte man ihn", sagt J. Paul, „klagen, daß in Hamanns Grab seine rechte Welt und Freundschaftsinsel nachgesunken war." — „Er stirbt," so schreibt Herder, „und ich habe ihn nicht gesehen. O, ich kenne ihn, wie ihn Einer kennt, und ehre seine Asche wie eines Propheten."

Herder wußte sehr wohl, was ihm Hamann war; daß sein Verlust ein für ihn unersetzlicher sein mußte. Das Beste, was er uns gegeben, ist durch Hamann angeregt, durch Hamanns Mithülfe gefördert, vollendet. Was er nach dieses seines Freundes Tode geschrieben, ist von geringem Wert, ist ohne die anregende Frische, ohne die Tiefe, ohne das Feuer der Liebe, das wir vordem bei ihm finden. Selbst Hegel muß zugeben, daß Hamann seinem Freunde Herder bedeutend an Kraft und Tiefe des Geistes überlegen gewesen. Er bemerkt z. B. bei Erwähnung der gegen

Kant gerichteten Abhandlung Hamanns „Metakritik über den Purismus der reinen Vernunft“: „Man hat diesen Aufsatz ans Licht gezogen, um darin die Quelle aufzuweisen, aus welcher Herder seine mit großem Dünkel aufgetretene und mit gerechter Herabwürdigung aufgenommene, nun längst vergessene „Metakritik“ geschöpft hat.“ — Daher ist's erklärlich, daß Herder auch jede, mitunter scharfe Rüge Hamanns dankbar hinnimmt. Dieser schreibt z. B. an Hartknoch, den Verleger mehrerer Schriften Hamanns und Herders, in Bezug auf den letzteren: „Um das Gold seiner Autorschaft von den Schlacken zu reinigen, dürfte freilich eine kleine Feuerprobe unumgänglich sein. Ich hoffe und wünsche, daß sie kurz und leicht und wohlthätig für ihn werde. Der gewaltige Rauch scheint doch immer ein wirkliches Feuer zu verraten, das in seinem Busen brennt und ein solcher lebendiger Funke kann es mit dem größten Walde aufnehmen.“ — „Es ist wahr, einige meiner Samenkörner scheinen sich durch Herders Fleiß und Feder in Blumen und Blüten verwandelt zu haben; ich wünsche aber lieber Früchte und zwar reife.“ —

Herder, dem Hartknoch von diesem Briefe Mitteilung gemacht, schreibt darauf unter anderem an Hamann: „Ich weiß, daß Gott mir durch alles durchhelfen und mich durch Feuer läutern wird. — Daß aber das Salz noch voll Schlacken ist, fühlt niemand tiefer als ich. So lange Odem Gottes in meiner Nase weht, will und werde ich streben, daß aus Rauch Feuer, aus hinfälliger Blüte Frucht werde; ich fühls jeden Tag mit halber Verzweiflung, daß ich unreif wie ein Herling bin — nur kein toter Dornbusch! Deine Feuerrosse, lieber Elias! Kurz, lieber Mann Gottes, höre nicht auf, mich zu warnen, aber auch zu hoffen, und lieber zu stärken, denn ich fühl's gewiß voraus, daß mir das letzte not sein wird.“ In einem andern Briefe an Hamann schreibt Herder ähnlich:

„Die Anmerkungen, die Sie über meine Schreibart säen, sollen auf ein gutes Land fallen. Meine ganze Bildung gehört zu den widernatürlichen, die uns zu Lehrern macht, da wir Schüler sein sollten. Ich selbst bin immer noch unreif, ein pomum praecox zu einem Amte, zu einer Schulstelle, zu einem gesetzten Gange und Stil. Haben Sie Mitleid mit mir, bester Freund, daß mich das Schicksal in — einem pedantischen Mohrungen hat geboren werden lassen; daß ein einseitiger Trescho meinen ersten Funken weckte, daß ich in Königsberg mit dem Scepter des korinthischen Dionys mir eine Galgenfrist zum Studieren habe erwuchern müssen ꝛc.“ —

Ganz unrecht hat übrigens Goethe nicht, wenn er einmal in Bezug auf Hamann bemerkt: „Soviel glaube ich durchaus zu ersehen, daß er, die Überlegenheit seiner Geistesgaben aufs innigste fühlend, sich jederzeit für etwas weiser und klüger gehalten, als seine Korrespondenten, denen er mehr ironisch als herzlich begegnete. Gälte dies auch nur von einzelnen Fällen, so war es für mich doch die Mehrzahl und Ursache, daß ich mich ihm zu nähern niemals Verlangen trug.“

Indessen Goethe kennt nicht den ganzen Hamann und namentlich nur einen kleinen Teil seiner Briefe. (Schluß folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Elementare Methode für das Ausziehen von Wurzeln aus Zahlenwerten.

(Von Baumeister Aug. Matthey in Ronsdorf.)

Das Ausziehen der Quadratwurzel durch einfache Division.

Für den Elementarunterricht hat das Ausziehen der Quadratwurzel nach der üblichen algebraischen Methode seine Schwierigkeiten. Die Methode ist nicht einfach genug, die Begriffe kommen schwer zum klaren Bewußtsein der Schüler und werden nach der Schulzeit leicht wieder vergessen. Den jugendlichen Köpfen ist es vielleicht verständlicher und es fügt sich in den Rahmen des gewöhnlichen Rechnens besser ein, wenn das Ausziehen der Quadratwurzeln in der nachstehend beschriebenen Weise geschieht.

Was ist die Wurzel einer Zahl? Die Theorie antwortet: es ist diejenige Zahl, welche, mit sich selbst multipliziert, den Radikanden ergiebt. Die Praxis vermag jedoch hiervon nur Anwendung zu machen bei den Wurzeln aus Quadratzahlen, welche nur einen sehr geringen Teil sämtlicher Zahlwerte ausmachen. Bei den meisten Zahlen erlaubt uns unser Zahlensystem nicht die genauen Wurzeln darzustellen, und ist die Wurzel nicht genau, so trifft obiger Satz nicht zu. Wir müssen vielmehr sagen: Ist die Wurzel genau darstellbar, so ergiebt deren Multiplikation mit sich selbst den Radikanden, ist sie, was die Regel ist, nicht genau darstellbar, so müssen wir uns mit angenäherten Werten begnügen und jene zwei möglichst wenig von einander verschiedenen Zahlen als die Wurzeln betrachten, deren Produkt den Radikanden liefert. Die genaue Wurzel liegt etwas unter dem arithmetischen Mittel dieser beiden Faktoren und weicht um so weniger von demselben ab, je weniger die Faktoren selbst von einander abweichen.

Wird mit einem ungefähren Wurzelwerte in den Radikanden dividiert, so haben wir in Divisor und Quotient zwei Faktoren, deren arithmetisches Mittel schon dem Wurzelwerte näher kommt; wird dieses einigemale wiederholt, so gewinnt man die Wurzel sehr genau. Man kann annehmen, daß die Anzahl der richtigen Stellen sich in der Regel bei jeder Division verdoppelt.

Es sei z. B. $\sqrt{19}$ zu berechnen. Man sieht gleich, daß sie zwischen $4^1/_4$ und $4^1/_2$ liegen muß, nehmen wir an 4,3, es ist

$$\frac{19}{4{,}3} = 4{,}42 \text{ und } \frac{4{,}3 + 4{,}42}{2} = 4{,}36$$

$$\frac{19}{4{,}36} = 4{,}3578 \text{ und } \frac{4{,}36 + 4{,}3578}{2} = 4{,}3589$$

$$\frac{19}{4{,}3589} = 4{,}3588978 \text{ und } \frac{4{,}3589 + 4{,}3588978}{2} = 4{,}3588989$$

auf 7 Decimalstellen genau.

Zweites Beispiel:

$$\sqrt{12497} = 10\sqrt{124,97} = \text{circa } 10 \cdot 11 = \text{circa } 110$$

$$\frac{12497}{110} = 113,6; \quad \frac{110 + 113,6}{2} = 111,8$$

$$\frac{12497}{111,8} = 111,78; \quad \frac{111,8 + 111,78}{2} = 111,79$$

$$\frac{12497}{111,79} = 111,78996; \quad \frac{111,76 + 111,78996}{2} = 111,78998$$

auf 5 Decimalstellen genau.

Drittes Beispiel:

$$\sqrt{612345} = 100\sqrt{61,2345} = \text{circa } 100 . 8$$

$$\frac{612345}{800} = 765; \quad \frac{800 + 765}{2} = 782,5$$

$$\frac{612345}{782,5} = 782,5495; \quad \frac{782,5 + 782,5495}{2} = 782,5247.$$

Ausziehen der Kubikwurzel.

Soll die Kubikwurzel nach dieser Methode berechnet werden, so ist zu beachten, daß der Radikand als das Produkt von drei Wurzelwerten erscheint; der Radikand muß deshalb durch das Quadrat des Näherungswertes dividiert werden, um in dem Quotienten den dritten, entgegengesetzt abweichenden, Wurzelwert zu erhalten. Aus den drei Faktoren des Radikanden, von denen zwei den Divisor bilden, der dritte als Quotient erscheint, das arithmetische Mittel genommen, giebt den genaueren Näherungswert.

$$\sqrt[3]{766} = \text{circa } 9$$

$$\frac{766}{9 \cdot 9} = \frac{766}{81} = 9,45; \quad 2 \text{ mal } 9 = 18, \quad + 9,45 \quad 27,45 : 3 = 9,15$$

$$\frac{766}{9,15 \cdot 9,15} = \frac{766}{83,72} = 9,1495; \quad 2 \text{ mal } 9,15 = 18,30 \quad + 9,1495 \quad 27,4495 : 3 = 9,1498.$$

Will man wissen, wie viele Decimalstellen genau sind, so zeigt eine nochmalige Division dies mit Bestimmtheit an.

In ähnlicher Weise können auch höhere Wurzeln ausgezogen werden. Wenn das auch den elementaren Unterricht nicht berührt und der Mathematiker die Wurzeln überhaupt bequemer logarithmisch rechnet, so ist es doch nicht ohne Interesse zu sehen, wie duktibel diese Methode ist, denn es können sogar Wurzeln mit Bruchexponenten ausgezogen werden. Ist z. B.

$$\sqrt[2^1/_2]{a} = x \text{ so ist } x^{2^1/_2} = a \text{ also } x \cdot x \cdot \sqrt{x} = a \text{ und } \frac{a}{x \cdot \sqrt{x}} = x.$$

Die Division des Produktes aus dem Näherungswert und dessen Wurzel liefert also den entgegengesetzt abweichenden Näherungswert. Da der Divisor den Näherungswert mit dem Exponenten $1\frac{1}{2}$ enthält, so wird bei Berechnung des Mittelwertes der Näherungswert des Divisors $1\frac{1}{2}$ mal genommen, hierzu der Quotient addiert und diese Summe durch $2\frac{1}{2}$ dividiert.

Bereits vor mehr als 50 Jahren lehrte Professor Krau in Grätz, daß man eine logarithmisch berechnete Quadratwurzel auf die doppelte Anzahl von Decimalstellen bringen könne, wenn man die gefundene Wurzel in den Radikanden dividiere und alsdann das arithmetische Mittel zwischen Divisor und Quotient nehme. Wie vorstehendes ergiebt, kann jedoch die Wurzel von vornherein durch Division entwickelt werden.

Die Entlassung der Schüler.

(Aus dem Reg.-Bez. Düsseldorf.)

Über dieses Thema zu schreiben, könnte auf den ersten Blick recht überflüssig scheinen, da hierüber die K. Regierung allein zu bestimmen hat und auch bereits in vielen einander ergänzenden Verfügungen die Angelegenheit geregelt hat. (Erst kürzlich sind abermals Bestimmungen hierüber erlassen.) Was sollen wir Lehrer nun darüber noch verhandeln? Indessen ist erstlich der Gegenstand für uns sehr wichtig und darf uns wohl noch einmal beschäftigen, und dann wäre es ja auch möglich, daß bei einer Besprechung desselben ein bescheidener frommer Wunsch an die richtige Stelle gelangte und ein geneigtes Ohr fände.

Da die Kinder vom 6. bis zum 14. Lebensjahre schulpflichtig sind, da ferner immer bei einer 4-klassigen Schule von 2 Jahrgängen und bei einer 8-klass. von 1 Jahrgang pro Klasse die Rede ist, so scheint ja wohl das einfache Rechenexempel richtig, daß man im Ganzen 8 volle Schuljahre angenommen. Die neueren Bestimmungen über Entlassung und Dispensationen rechnen so genau mit der Schulzeit, daß man hieraus wohl schließen dürfte, die K. Regierung wolle den Kindern an den 8 Schuljahren nicht gerne etwas abziehen lassen. 1 Monat kann der Lokal-Schul-Inspektor, 3 Monat nur der Kreis-Schul-Inspektor, und mehr als 3 Monate nur die Regierung dem Kinde von seiner Schulzeit ablassen. Es heißt in der Verf. vom 21. Okt. 1873 (Siehe S. 78:) „Die Zulassung weniger als 13 Jahre 9 Mon. alter Kinder zur Entlassungs-Prüfung und ihre Dispensation vom ferneren Schulbesuch kann nur durch die Regierung erfolgen." Soll damit nicht offenbar die Verkürzung der Schulzeit erschwert werden? Oder sollte das 14. Lebensjahr und nicht die 8 vollen Schuljahre die Hauptsache sein? (In einer Verfüg. d. Potsdam. Reg. (Siehe „Nachtrag" S. 80) wird das 14 Lebensjahr auch so besonders betont.) Obwohl es einerseits mit 1 Monat ganz genau genommen wird, so wird doch wiederum manchen Kindern mehr als ½ Jahr geschenkt. Ist nämlich das Kind bei seinem Eintritt im Mai schon $6\frac{1}{2}$ Jahre alt, so wird es nach $7\frac{1}{2}$ Jahren Schulbesuch (im Nov.) entlassen. Die Dispensationen wollen wir nicht einmal mit in Berechnung ziehen, sonst

wirds mit den 8 Schuljahren gar zu illusorisch. Im entgegengesetzten Falle hat ein Kind, das mit $5^1/_2$ Jahren eingetreten ist, bis zu seinem 14. Lebensjahre $8^1/_2$ Schuljahre durchzumachen. Würde nun bei rigoröser Entlassungs-Prüfung (auf Grund der Kab.-Ordre vom 14. Mai 1825) das Kind noch $^1/_2$ Jahr zwangsweise zum Schulbesuch angehalten, so kämen sogar 9 volle Schuljahre heraus. Diesen Fall hat Schreiber dieses früher mehrmals erlebt und zwar bei Kindern, die stets regelmäßig die Schule besucht hatten. Also $7^1/_2$ (und weniger) Schuljahre auf der einen Seite — 9 Schuljahre auf der andern Seite! Der Unterschied ist zu groß. Diejenigen Eltern, denen überhaupt der Schulzwang lästig erscheint, empfinden es als eine große Ungerechtigkeit, wenn sie sehen, wie ein Nachbarskind, das mit dem ihrigen zugleich eingetreten, 1 bis $1^1/_2$ Jahre eher entlassen wird. Nach der neuesten Verfügung unserer Regierung können alle diejenigen Kinder, die bis Ende April 14 Jahre alt werden, schon im Nov. vorher entlassen werden. Weiter unten komme ich hierauf zurück; nur will ich hier eben konstatieren, daß die Schenkung von $^1/_2$ Schuljahr, die wir vorhin (Eintritt mit $6^1/_2$ Jahren, Entlassung mit 14 Jahren) berechnet, damit nochmals sanktioniert wird. Der Unterschied ist nur, daß nun auch ein Kind, das im Alter von 6 Jahren und 1 Tag eingetreten, schon im Nov. zur Entlassungs-Prüfung zugelassen werden soll. Hiernach sind also $7^1/_2$ statt 8 Schuljahre genügend, und auch ist das 14. Lebensjahr nicht mehr maßgebend. Hier liegt wohl die Hauptbetonung auf der gleichzeitigen Entlassung. Daß das Austreten der Kinder an einem bestimmten Termine möglichst gleichzeitig erfolge, war schon in der Verfügung vom 8. Mai 1876 (Siehe „Nachtrag" S. 80) ausgedrückt. Die Königl. Reg. zu Potsdam hat über diese Angelegenheit vor einigen Jahren verfügt: „Die Entlassung der Schulkinder erfolgt in der Regel mit dem Schlusse des Schulhalbjahres, in welchem diese ihr 14. Lebensjahr vollenden." Sie spricht aber von keiner Dispensation mit dem 14. Lebensjahre und auch nicht von 1—3 Mon. Dispens schon vor demselben. Nach dem eben erwähnten Erlaß vom 8. Mai 1876 hatte sich bei uns der Usus eingebürgert, daß die Kinder an ihrem 14. Geburtstage abgingen. Dies soll nun wahrscheinlich die neueste Verordnung wieder abstellen. Die Verfügung der Regierung zu Trier (Siehe „Nachtrag" S. 84) hat die Entlassung so geordnet, daß den Schülern von den 8 Schuljahren nichts geschenkt wird, und das war nur möglich bei einmaliger Entlassung. Es heißt darin, „daß die einmalige Entlassung überall und ausnahmslos angeordnet werde." Weiter: „daß nunmehr nur zu Ostern jeden Jahres die Aufnahme in die Elementarschulen erfolge und auf alle Kinder Verwendung finde, welche bereits 6 Jahre alt sind, oder doch bis zum 1. Okt. des betr. Jahres dieses Alter erreichen. Gleicherweise hat von jetzt ab nur einmal im Jahre, und zwar zu demselben Termine, die Entlassung aller Kinder zu geschehen, welche bereits 14 Jahre alt sind oder doch bis zum 1. Okt. desselben Jahres in dieses Alter eintreten."

Einmalige Aufnahme — einmalige Entlassung! Das ist (nach meiner unmaßgeblichen Meinung) die einfachste und beste Regelung dieser Angelegenheit. Der frühere Modus, wonach die Kinder mit ihrem 14. Geburtstage so succesive verdufteten, ließ freilich zu wünschen übrig. Die neue Verfügung will wohl dieses allmähliche Zusammenschmelzen der Oberklasse nicht mehr dulden und setzt darum den Austritt der zu entlassenden Kinder auf einen einzigen Termin fest. Schreiber

dieses könnte also jetzt im Nov. 25 Kinder entlassen und behielte dann 38 Schüler in seiner Klasse. (Nach Mai waren schon nach und nach 10 Kinder abgegangen.) Was hätte ich denn nun profitiert? Ich hätte diese 25 Schüler noch 1/6, 1/4, 1/3 ja 1/2 Jahr in meiner Schule halten können, und so wäre die Klasse erst gegen Mai so zusammen geschmolzen, wie sie es jetzt schon im Nov. werden müßte.*) Haben vielleicht die abgehenden Schüler Nutzen davon, daß sie früher austreten? Gerade die letzten Monate hätten ihnen noch recht gut gethan; das war ihre beste Lernzeit. Störte es denn so sehr, wenn eines Tages ein Kind um seinen Entlassungsschein bat und von da an ausblieb?

Vielleicht möchte jemand geltend machen, daß ein bald 14jähriger Schüler in den letzten Wochen vor seinem Austritt doch keine rechte Aufmerksamkeit mehr habe, und auf seine Mitschüler vielleicht keinen guten Einfluß ausübe, weil er den Zeitpunkt mit Ungeduld erwartet, wo er sich „ins Privatleben zurückziehen kann." Aber das wäre dann ja auch von jetzt ab bei dem ganzen Trupp zu befürchten, und wäre dann schlimmer als bisher.

Die Absicht, das allmähliche Abschiednehmen zu verhindern, wird auch nicht erreicht. Kann man denn die Kinder wegschicken, die noch gerne bleiben wollen (etwa bis zur Konfirmation?) Ich muß sagen, es freut mich jedesmal, wenn Kinder den Wunsch äußern, noch einige Zeit länger bleiben zu wollen. Auch diesmal haben wieder einige erklärt, bis zu ihrer Konfirmation noch bleiben zu wollen.

So lange wir nicht die einmalige Entlassung haben, bleibt es dabei, daß die Kinder von ihrer Schulzeit einbüßen und daß die Oberklasse von Nov. ab nur noch ein Häuflein der schwächeren Schüler hat, während die besseren meist abgegangen.

Da die anderen Klassen noch ihre 30 Schüler haben, so sieht das vor dem oberflächlichen Beschauer aus, als habe sich der Hauptlehrer die Sache bei der Versetzung so bequem als möglich eingerichtet. Wir sind hierorts dieserhalb schon in solchem häßlichen Verdacht gewesen. Obwohl wir die Sache oft genug erklärt, taucht die verkehrte Meinung von Zeit zu Zeit immer wieder auf.

Wenn nun in der Zeit nach Nov. unsere Klasse von Revisionen und Inspektionen heimgesucht wird, so findet sich nur das kleine Häuflein der schwächeren Schüler vor, die dann keinen günstigen Eindruck hervorbringen. Konnte man sonst auf die größere Hälfte der Schüler sicher rechnen, so kommen jetzt bei vielen Fragen die Finger erschreckend einzeln in die Höhe, und der Lehrer bleibt viel zu sehr auf einzelne Getreue angewiesen. Sind die Zuhörer Freunde des mehrstimmigen Gesanges, so würde man ihnen im Sommer noch eine Freude mit einem dreistimmigen Liede machen können, nach der November-Entlassung ist das kaum noch thunlich. War es beim Sedan-Feste noch möglich, die Feier durch dreistimmigen Gesang zu verschönern, so geht das am 22. März schon nicht mehr.

In Summa Summarum: es macht alles einen ärmlichen Eindruck!

Es ist gewiß bedauerlich, wenn der Lehrer aus Ehrgeiz fleißig ist und ohne die Lobsprüche seiner Vorgesetzten nicht mit allem Eifer arbeiten kann, aber

*) Warum in diesem Jahr meine Klasse noch nicht so plötzlich zusammengeschrumpft, ist weiter unten erklärt.

andrerseits ist es auch kaum denkbar, daß es einem Lehrer ganz gleichgültig sei, was man von seiner Wirksamkeit halte. Schon aus diesem Grunde hielte ich gerne meine 70—80 Schüler das ganze Jahr über.

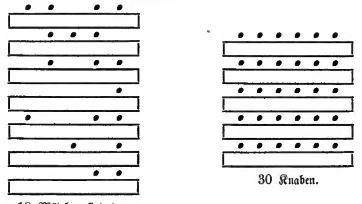
Unser Lektionsplan wird doch in der Absicht aufgestellt, daß er von der Klasse absolviert werde. Wie siehts nun aber damit in Wirklichkeit aus? Die Kinder, die aus der I. Abteilung im Nov. entlassen werden, machen die notwendige Wiederholung des Jahrespensums nicht durch. Vollends diejenigen, die aus meiner 2. Abteilung entlassen werden, haben es noch gar nicht, nicht einmal durchgemacht. Da kann man sich denn über seinen schönen Plan beruhigen, wie Onkel Bräsig über seine Wasserkur, und denken: „Aber gut war es doch!"

Man hört jetzt oft die Äußerung, daß die Anforderungen an unsre Volksschule bedeutend erhöht worden, ja daß wohl die Leistungsfähigkeit derselben überschätzt werde. Was würden diese Leute sagen, wenn sie die Schwierigkeiten, mit denen wir zu kämpfen haben, so recht überschauen könnten? Daß alle Kinder das Klassenziel erreichen, ist ja nicht möglich; man muß da nicht die einzelnen Schüler, sondern die Klasse als Ganzes betrachten. Will man nun beurteilen können, ob die Klasse das Klassenziel erreicht, wenn nur noch eine verstümmelte Klasse vorhanden ist?

Und nun die Unterbrechungen dazu das ganze Jahr hindurch!

An dem hier folgenden Versuch einer Veranschaulichung wird man besser Einsicht nehmen können von der Bedeutung dieser Unterbrechungen, als von einer noch so deutlichen Beschreibung.*) Das Bildchen bedarf wohl keiner Erklärung. Es stellt dar, wie sich die Schulbänke leeren an den Tagen, wenn die Schüler zur Stadt (1/2 Stunde weit) in die pfarramtliche Kinderlehre gehen.

Bild der Klasse am **Dienstag**-Morgen 1/2 vor 10 Uhr bis 12 Uhr.

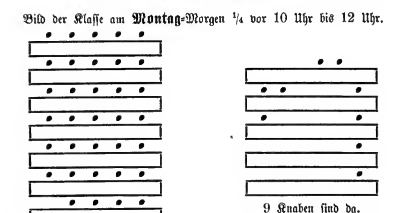


30 Knaben.

18 Mädchen sind da.
(16 sind in der pfarramtlich. Kinderlehre.)

*) Diese Aufzeichnung ist vom Jahre 1879; die von diesem Jahre ließ sich noch nicht endgültig aufstellen.

Bild der Klasse am **Montag**-Morgen 1/4 vor 10 Uhr bis 12 Uhr.



34 Mädchen.

9 Knaben sind da.
(21 sind in der Kinderlehre.)

Auch am **Mittwoch**-Morgen gehen 1/4 vor 10 Uhr noch 9 Mädchen zur Kinderlehre.

Damit will ich jetzt nur eine der Schwierigkeiten zeigen, mit denen wir zu kämpfen haben. Daran wird nun freilich nichts geändert durch eine andere Regelung der Entlassung. Aber sieht man ein, wie schwer es uns werden muß, bei solchen Übelständen doch zufriedenstellende Leistungen zu ermöglichen, so wird man um so mehr begreifen, wie wichtig es wäre, wenn wenigstens einmal nach Einer Seite die Arbeit eine erfreulichere würde. Dies würde sie ganz entschieden, wenn man das ganze Jahr hindurch auch eine ganze Klasse behielte.

Da hier die Aufnahme im Mai stattfindet, so ist die Entlassung und Versetzung in den letzten Tagen des April. Man nimmt dann am 1. Mai alle Kinder auf, die 5½—6 (resp. bis beinahe 6½ Jahre) alt sind. Die unter 5½ Jahre alt sind, werden zurückgestellt. Die jüngsten der zu entlassenden Kinder würden dann später 13½ Jahre und die ältesten beinahe 14½ Jahre alt sein. Es ist schade genug, daß Kinder mit dem Alter von 13½ Jahren schon entlassen werden müssen; indessen diese haben dann doch ihre 8 vollen Schuljahre gehabt, was die, welche jetzt (im Nov.) in dem Alter abgehen, nicht gehabt haben. Die anderen Kinder, die dann mit 14½ Jahre abgehen, haben den großen Vorzug, in dem Alter, wo viele erst recht anfangen, zu denken, noch ½ Jahr den Unterricht zu genießen.

Schließlich noch eins: Die Potsdamer Regierung setzt eine Entlassungs-Prüfung nur für den Fall fest, wenn über die Reife des Schülers Bedenken obwalten. Schreiber dieses möchte sogar noch einen Schritt weiter gehen und geben die ganze Entlassungsprüfung preis. So opferwillig wie jener der sagte: „Ich gäbe den Nachbar X. drum, wenn ich den Nachbar Z. quitt wäre!“ so bereitwillig gäbe ich auch die Entlassungs-Prüfung drum, wenn die Nov.-Entlassung aufhörte. Die guten Schüler werden so wie so entlassen, und die unfähigen, geringbeanlagten — werden „holtersch“ auch entlassen! (Es ist auch gut, daß sie ohne Schwierigkeit entlassen werden. —) Wozu nun überhaupt noch die Prüfung? Der Lokal-Schul-Inspektor entläßt Ende April

(zugleich bei seiner jährlichen Revision) alle diejenigen Kinder, die 8 Jahre lang stets regelmäßig die Schule besucht haben; er unterschreibt die Entlassungs-Zeugnisse, und der Lehrer händigt sie den Kindern ein. Da kann dann event. bei einzelnen Schülern noch von der vollständigen Entlassung Abstand genommen werden, falls sie nicht regelmäßig die Schule besucht haben. Die Kontrolle hierüber ist leicht zu führen. Bei der Aufnahme der neuen Schüler wird das Datum des ersten Schulbesuchs in der Versäumnisliste mit vermerkt, und wenn das Kind verzieht, wird dieser Termin dem betreffenden Lehrer mit angegeben.

Also nochmals: Einmalige Entlassung im April und nur nach 8jährigem Schulbesuch!

Unsre Königliche Regierung zu Düsseldorf hat in ihrer Verfügung vom 28. März 1873 (Siehe S. 111) schon zugegeben: „Wo eine nur einmalige Entlassung ohne Beschwerde für die Beteiligten thunlich sein sollte, würde sie von der Ortsschulbehörde in Aussicht zu nehmen sein."

Mein Wunsch, der hoffentlich auch der meiner Amtsgenossen, und der gewiß kein eigennütziger ist, könnte also recht gut erfüllt werden. Und wer es auch sei, der ihn gewähren will, Regierung oder Ortsschulbehörde, sie bringt dabei gar keine Opfer und kann leichten Herzens sagen: „Dem Manne kann geholfen werden!"

Seminar-Konferenz zu Pr. Friedland.

Am 22. August v. J. fand im Seminar zu Pr. Friedland die erste der vom Herrn Kultusminister von Puttkamer angeordneten Seminar-Konferenzen statt, zu der die Lehrer und Lokal- und Kreisschul-Inspektoren der umliegenden Örter eingeladen waren. Im Auftrage der Königlichen Regierung zu Marienwerder war Herr Regierungs- und Schulrat Henske erschienen; auch der Herr Ober-Regierungsrat Gedicke zu Marienwerder beehrte die Konferenz durch seine Gegenwart. Etwa 30 Lokal- und Kreisschul-Inspektoren, sowie gegen 200 Lehrer waren der Einladung gefolgt. Die Konferenz wurde vormittags 10 Uhr durch den Herrn Seminar-Direktor Seeliger in der Aula des Seminars mit dem Gesange des Verses: O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein, und mit Gebet eröffnet. Nach demselben begrüßte der Direktor die Erschienenen, dankte für die über Erwarten so zahlreiche Beteiligung und legte den Zweck der eingeführten Seminar-Konferenzen dar. Nach der Erfüllung einiger Formalitäten wurde in die Tagesordnung eingetreten. Der Seminar-Direktor Seeliger behandelte zuerst in mustergiltiger Weise mit den Kindern der Oberklasse der dreiklassigen Seminar-Übungsschule die Anrede zum heiligen Vaterunser. Darauf sprach er in wohldurchdachter, gehaltvoller Rede über die Behandlung des Katechismusstoffs nach den für die Volksschule geltenden Allgem. Bestimmungen. Die von ihm aufgestellten und verteidigten Thesen sind folgende:

1. Dieser Unterricht bezweckt „die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus;" er folgt also in unseren evangelischen Schulen dem kleinen Katechismus Luthers, und es verträgt sich willkürliche Behandlung seines Wortlautes mit der Achtung vor einer Bekenntnisschrift unserer Kirche nicht.

2. Jeder Katechismusstunde liegt ein zusammenhängendes Textstück (ein Gebot, eine Bitte, ein selbständiges Artikelglied) zu Grunde. Die Besprechung folgt der im Text gegebenen Gliederung, nicht einer in wissenschaftlicher Form gehaltenen Disposition.

3. Der Unterricht soll in das Bekenntnis der Gemeinde „einführen", muß also den Wortsinn des Katechismus und den Zusammenhang desselben richtig verstehen lehren.

4. Die Aufgabe, den Katechismus zu „erklären", verbietet für Schulen jeder Konfession eine nur gedächtnismäßige Aneignung desselben. Das Memorieren des Wortlautes folgt erst nach. Die schwierige Aufgabe der Besprechung eines neuen Abschnittes wird dadurch erleichtert, daß der ältere Jahrgang der Stufe bezw. Klasse ihn bereits gelernt hat.

5. Das vorgeschriebene Lehrverfahren ist das „vermittelnde". Die Vermittelung des Verständnisses geschieht durch das Veranschaulichen und die Frage. Zum Veranschaulichen gehört hier vor allem das Erzählen und Beschreiben, und die Vermittelungsfrage begreift die Zergliederungs-, Entwickelungs- und zusammenfassende Frage in sich. Deshalb bietet ein solcher Katechismusunterricht

a) mannigfaltigen Wechsel in der Unterrichtsform, mithin stete Anstrengung der Selbstthätigkeit. Ausgeschlossen aus der Volksschule hingegen ist die trotz ihres fortwährenden Wechsels von Frage und Antwort doch einförmige Katechese nach Dinters Art;

b) fortwährende Veranschaulichung durch „die Heranziehung von biblischen Geschichten und Bibelsprüchen." Diese Veranschaulichung geschieht vor der Begriffserklärung und muß durch Vertiefung ins biblische Beispiel auch wirklich eine Anschauung bewirken. Der Bibelspruch wird wegen der Gefahr anschauungsloser Erkenntnis und formaler Katechismusbehandlung nur selten zur Veranschaulichung benutzt. Ausgeschlossen ist damit eine Katechismusbehandlung nach Art von Krügers „Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre;"

c) die Bürgschaft eines geistbildenden Unterrichts;

Die ad 5 genannten Arten des vermittelnden Lehrverfahrens leisten diese Bürgschaft, während sie gleichzeitig eine nur formale oder abstrakte Katechismusbehandlung verhüten. Die Entwickelungsfragen schließen naturgemäß mit einer Erklärung begrifflicher Art ab, dieselbe hält sich aber in der Form der beschreibenden oder genetischen Erklärung oder specialisierenden Aufzählung. Definitionen in wissenschaftlicher Form gehören nicht in die Volksschule; deshalb sind die meisten der vorhandenen Katechismusbearbeitungen für die Hand der Schüler nicht geeignet; erstrebenswert bleibt die Herstellung eines einfachen Schulkatechismus mit scharfer Gliederung des Textes und einfacher Andeutung der Beweismittel aus Bibel und Gesangbuch.

6. Ziel des Unterrichts ist die erbauliche Einwirkung auf Herz und Gemüt. Sie hängt ab:

a) von der Lehr-Methode. Nur der Einsicht erzielende Unterricht bewirkt auch Gefühls- und Willensbildung. Überladung des Gedächtnisses mit religiösen Memorierstoffen, die nur auf Kosten der Einsicht geschehen kann, ist daher zu vermeiden;

b) von der direkten Anwendung der erkannten Wahrheit aufs Herz und von

der Verpflichtung des Gewissens durch „Bibelspruch und Liedervers," sowie durchs freie Wort des Lehrers;

c) von der persönlichen Stellung des Lehrers zur Religion und zu den Schülern. Jene ist in Joh. 21, 15—17 gewiesen, diese findet eine Pestalozzi-Seele voll erbarmender Liebe von selbst.

Verlauf einer Katechismusstunde nach vorstehenden Grundsätzen:

1. Einleitung: Gut betontes, andächtiges Sprechen eines größeren Katechismus-Abschnittes behufs sicherer Aneignung und Erbauung.

2. Sorgfältige Gliederung des zur Besprechung ausgewählten Stückes; Zergliederung des ersten Gliedes.

3. Einführung ins Verständnis durch einfache Worterklärung oder durch Begriffsentwickelung auf der Grundlage einer biblischen Geschichte bezw. eines Spruches.

4. Feststellung des Resultates der Entwickelung in Form einer einfachen Erklärung. (Fällt für die Mittelstufe weg.)

5. Übung und dadurch Vertiefung durch zusammenhängendes Wiedergeben der Veranschaulichung sowohl als der Entwickelung.

6. Anwendung und sittliche Verpflichtung.

An diese Auseinandersetzungen schloß sich eine lebhafte Debatte. Recht auffallend war es, daß einige Herren und zwar Lokal- resp. Kreisschul-Inspektoren sich an These 4 stießen und erklärten, daß ein Memorieren des Wortlautes vor erfolgter Erklärung nicht zu verwerfen, ja daß eine Erläuterung desselben überhaupt nicht immer möglich sei. Dem gegenüber aber wurde von seiten des Direktors und der Seminarlehrer mit aller Entschiedenheit erklärt:

a) daß die Einführung in das Verständnis eines Memorierstoffes dem Memorieren selbst stets voranzugehen habe;

b) daß man auch schon auf der Unterstufe ein annäherndes Verständnis des Wortlautes der zehn Gebote und des Vaterunsers ohne Luthers Erklärung erzielen könne, wenn man die Katechismusstücke an die auf dieser Stufe zur Behandlung kommenden biblischen Geschichten, welche das Katechismusstück illustrieren, anschließe, oder wenn man, falls nicht für alle Katechismusstücke biblische Geschichten vorhanden sind, konkrete Beispiele aus dem Leben zur Erläuterung heranziehe;

c) daß religiöse Stoffe nicht bloß zur Stärkung des Gedächtnisses gelernt werden, und

d) daß unverstandene Gedächtnisstoffe keine erziehliche Kraft haben, also weder Geist, noch Gemüt, noch Willen bilden können.

Aus der Debatte ging außerdem noch hervor, daß nicht von allen der Unterschied zwischen dem unterrichtenden und prüfenden Verfahren beachtet wird.

Darauf hielt Herr Seminar-Oberlehrer Urlaub einen sehr anregenden Vortrag über die Lektüre der Lehrer. Die Thesen, welche er demselben zu Grunde legte, sind folgende:

1. Der Dorfschullehrer und der Lehrer der Unterstufe ist in besonders hohem Grade der Gefahr ausgesetzt, daß sein Wortschatz klein, sein Gedankenkreis eng, sein geistiges Interesse stumpf wird.

2a) Die Lektüre von pädagogischen und politischen Zeitungen ist kein genügendes Schutzmittel,

2b) Vielmehr bringt die Lektüre von Zeitungen der Gefahr der geistigen Verstumpfung nahe.

3. Die geistige Anstrengung beim Lesen darf unter eine gewisse Grenze nicht hinabgehn, wenn die Lektüre nicht schädlich wirken soll.

4. Das wirksamste Schutzmittel ist intensive Beschäftigung mit unserer klassischen Litteratur.

5. Ein rein passives Genießen der Klassiker wirft nicht den höchsten Gewinn ab.

6. Der Gewinn, den eine Lektüre bringt, wächst mit der Kraft, die man auf sie verwendet.

7. Das dreimalige Lesen eines Werkes bringt mehr Gewinn als das einmalige Lesen von drei gleich guten Werken.

8. Das mehrmalige Durcharbeiten nach einem bestimmten Plane fördert am sichersten und gewährt den höchsten Genuß.

9. Man versäume es beim ersten Durchlesen nicht, kurz den Inhalt jeder Szene bezw. Hauptabschnittes schriftlich zu fixieren.

Die Debatte, welche sich daran anschloß, konnte der vorgerückten Zeit wegen nur kurz sein. Bemängelt wurde von einer Seite, daß als Mittel zur Pflege der sprachlichen Bildung nicht das Lesen der heiligen Schrift namhaft gemacht worden sei. Dem gegenüber aber wurde erwidert, daß dies ein Mittel sei zur Pflege religiösen Lebens, zum Wachsen am inwendigen Menschen, und bei jedem christlichen Lehrer vorausgesetzt werden müsse, daß es sich aber hier um die Förderung der sprachlichen Bildung des Lehrers handelt, und daß hierfür das Lesen der Schriften von Lessing, Schiller, Goethe, welche sich um die weitere Entwickelung der deutschen Sprache besonders verdient gemacht haben, förderlicher sei.

Erst gegen 2 Uhr wurde die Verhandlung durch den Gesang des Verses: Lob, Ehr und Preis sei Gott, und durch Gebet, welches der Herr Pastor Hartwich aus Landeck hielt, beendigt. Nachdem die Versammlung geistig gespeist worden war, wurde auch dem Leibe Erfrischung und Stärkung geboten. Leider hat Pr. Friedland keinen so großen Saal, in dem 200 Gäste gleichzeitig speisen können, und darum mußte sich die Versammlung teilen und an zwei verschiedenen Orten das Mittagsmahl einnehmen. Durch die Güte des Herrn Kultusministers von Puttkamer konnte jeder Lehrer unentgeltlich am Festmahle teilnehmen. Daß hierbei mancher Toast — vor allen auf unsern geliebten Kaiser — ausgebracht wurde, ist selbstverständlich. Nach 4 Uhr versammelten sich die Gäste abermals in der Aula des Seminars, wo sie durch ein Seminar-Konzert erfreut wurden. Herr Müller, der Musiklehrer des Seminars, führte wohlgelungene Gesangproben der Seminar-Übungsschule und der Seminaristen vor und spielte auch selbst einige Sachen auf Flügel und Orgel. Nicht unerwähnt darf bleiben, daß Herr Buchhändler Gaebel aus Graudenz und Danzig in dem größten Lehrsaale des Seminars eine große Menge seiner vorzüglichen Lehrmittel ausgestellt hatte, so daß auch nach dieser Seite hin dieser Tag vielen Lehrern etwas Neues und Interessantes bot. Der Abend vereinigte noch viele der Gäste im Koslowskischen Garten, wo die Musikkapelle aus Hammerstein konzertierte.

Korrespondenzen.

Aus Ostpreußen. (Die Provinzial-Synode und die „Allgem. Bestimmungen.") In der dritten Provinzial-Synode für Ost- und Westpreußen, deren Sitzungen am 29. Oktober v. J. ihren Anfang nahmen, wurde von einem Mitgliede der Antrag gestellt, daß die Synode den Minister der geistlichen Angelegenheiten um die Aufnahme des vierten und fünften Hauptstückes des kleinen lutherischen Katechismus in das Unterrichtspensum der Volksschulen der Provinzen Ost- und Westpreußen ersuchen solle. Sollten die der Volksschule für den Religionsunterricht zur Verfügung stehenden vier Stunden sich zur Durchführung des Antrages als zu wenig erweisen, so möge der Herr Kultusminister gestatten, daß noch eine Stunde wöchentlich hinzugefügt werde. Mit großer Majorität wurde der Antrag angenommen. —

Was den ersten Punkt des Antrages, das vierte und fünfte Hauptstück in das Pensum der Schulen aufzunehmen, anbelangt, so dürfte derselbe gerade nicht viele Gegner in der Lehrerwelt finden; sind doch die „Allgem. Bestimmungen" selbst nicht absolut dagegen. „Wofern nicht besondere Verhältnisse" eine Änderung nötig machen, fallen nur die drei ersten Hauptstücke (des Katechismus) in das Pensum der Volksschule. Besondere Verhältnisse aber dürften hier herrschen — es sei nur an das Umsichgreifen der Lehren verschiedener Sekten, besonders der Baptisten, hingewiesen. Auch insofern sind die „Allgem. Bestimmungen" der in Rede stehenden Forderung gerade nicht entgegen, weil nach ihnen die Kinder in das „Bekenntnis der Gemeinde" eingeführt und befähigt werden sollen, „an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können."

Bedenklicher erscheint der zweite Punkt des Antrages, die Religionsstunden zu vermehren. Das könnte doch nur, wie auch von einem Mitgliede der Synode, einem Schulrate, hervorgehoben wurde, auf Kosten der anderen Unterrichtsgegenstände geschehen.

Noch ist diese Sitzung für die Lehrerwelt insofern von Interesse, als in ihr die alten und doch auch neuen Klagen über die Entfremdung der Lehrer von der Kirche &c. wieder zu Tage traten, so von einem Herrn v. K. und auch von einem Geistlichen von Westpreußen, der da meinte, daß viele Lehrer aus reiner Opposition gegen die Geistlichen das vierte und fünfte Hauptstück nicht lernen ließen. Diese Klagen und Vorwürfe gegen die Lehrerwelt wurden erfreulicherweise von bedeutenden Personen energisch zurückgewiesen, so von dem Herrn General-Superintendenten Carus, dem Herrn Oberpräsidenten v. Horn und v. Ernsthausen, dem Herrn Landesdirektor v. Sauken &c. Herr General-Superintendent Carus bemerkte unter anderem, daß ihm in seiner früheren Thätigkeit niemals Opposition gemacht worden sei; die Lehrer seien ihm mit der größten Bereitwilligkeit, seinen Wünschen, Anordnungen nachzukommen, begegnet. Se. Excellenz der Herr Oberpräsident v. Horn behauptete, daß die große Mehrzahl der Lehrer ihre Pflicht thue; ihnen schulde man für ihre Mühe und Arbeit nur Dank und Anerkennung. Wenn hier das vierte und fünfte Hauptstück gelernt werde, dort nicht, so trügen die Geistlichen an dieser Verschiedenheit die Schuld; ein paar Worte an die Behörde würde die Gleichmäßigkeit schon herstellen. Herr v. Sauken sprach seine Freude über die mehrfache Zurückweisung der Anschuldigungen gegen die vielfach gedrückten Lehrer aus. Auch die jungen Lehrer verdienten diese Vorwürfe nicht, (Herr v. K. hatte inzwischen angedeutet, daß er mißverstanden sei; er habe bei seiner Anschuldigung nicht den

ganzen Lehrerstand, sondern nur die jungen Lehrer im Auge gehabt; diese seien als die Verführten der Kirche wieder zurückzubringen; —) ein Beweis für die ausgesprochene Behauptung sei nicht beigebracht worden. Unbegründete Vorwürfe dürfe man nicht in die Welt schleudern. — Wahrlich, das sind Worte, die aus dem Munde solcher Männer nur wohlthuend und ermunternd auf den Lehrerstand einwirken können.

Von einer Kreis-Synode lag in der fünften Plenarsitzung ein Antrag vor, welcher die Entlassung der Kinder aus der Schule sogleich nach der Konfirmation und nicht erst nach Vollendung des 14. Lebensjahres bezweckte. Gegen denselben trat entschieden der Herr Oberpräsident v. Horn auf. Er könne nicht dazu seine Einwilligung geben, daß von den acht Schuljahren auch nur ein kleiner Bruchteil gestrichen werde. Die in Rede stehende Einrichtung sei durch die Schulordnung von 1845 getroffen und habe sich in den vergangenen 36 Jahren bewährt. — Ähnliche Anträge, wie die oben erwähnten, sind nach den Berichten verschiedener Schulblätter, so auch in den Synoden anderer Provinzen gestellt worden. So wurde in Berlin verlangt, dem Religionsunterrichte sechs Stunden zu widmen, die Perikopen in ihrer kirchlichen Bedeutung anzuerkennen und eingehend zu behandeln und das vierte und fünfte Hauptstück des lutherischen Katechismus dem Schulunterrichte einzufügen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Gesammelte Gedanken zu den Erzählungen des Alten Testamentes. Ein Hülfsbuch zum biblischen Geschichtsunterricht. Von G. Schumacher, Hauptlehrer zu Hingenberg bei Solingen. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1881. Preis M. 6.

Im vorigen Jahre erschienen von demselben Verf. „Gesammelte Gedanken zu den Erzählungen des Neuen Testamentes". Sie sind durch das Vorwort des Herrn Kreis-Schulinspektors Cremer, dann bei den Lesern des Blattes besonders durch den Artikel des Hrn. Herausgebers: „Ein neues Hülfsmittel für den biblischen Geschichtsunterricht" (cf. Ev. Schulbl. 1880 p. 129 ff.) bestens eingeführt worden. Daß schon so bald der vorliegende Band, „die Gedanken zu den Erzählungen des Alten Testamentes" folgte, ist ein Beweis dafür, daß es dem ersten Bande an einer freundlichen Aufnahme auch in weiteren Kreisen nicht gefehlt hat, und so dürfte es genügen, hier kurz mitzuteilen, daß die in Aussicht gestellte Fortsetzung erschienen ist und daß der vorliegende Band in keinem Betracht hinter seinem Vorgänger zurücksteht, vielmehr denselben in dankenswerter Weise ergänzt.

Da jedoch der Artikel des vorigjährigen Schulblattes nicht allen Lesern zur Hand sein wird und ebenso manche die „Gedanken zum Neuen Testament" noch nicht werden kennen gelernt haben, so mögen hier einige Bemerkungen darüber, was es dem Ref. bedeutet, eine Stelle finden.

Bei einem Lehrer, der überhaupt weiß, wie er den biblischen Geschichtsunterricht zu erteilen hat, handelt es sich für das Gelingen der einzelnen Lektionen wesentlich darum, ob die Schüler einen richtigen Eindruck von der ethisch-religiösen Bedeutung der Geschichte erhalten oder nicht. Soll aber bei den Schülern ein solcher Eindruck

erzielt werden, so muß er zunächst bei dem Lehrer vorhanden sein. Es giebt nun eine Reihe biblischer Erzählungen, wie die von Joseph, Ruth, Saul wird König u. a., die den, der sie unbefangen hört und liest, sofort mächtig ergreifen. Noch vor kurzem erklärte mir ein besonderer Freund und Kenner Homers und Shakespeares, daß die Geschichte Josephs schöner sei, ihn mehr ergreife, als irgend etwas in der ihm bekannten Litteratur.

Bei andern Erzählungen, und ihre Zahl ist die weitaus größere, sind allerlei Hindernisse wegzuräumen, bevor sie zu rechter Wirkung kommen können. Die Erzählung von Isaaks Opferung ist gewiß sehr ergreifend, aber zu ihrer Bedeutung kann sie erst kommen, wenn eine richtige Antwort geworden ist auf die Frage: Worin bestand denn die Versuchung Abrahams? Ähnliche Fragen wollen auch bei andern Erzählungen erledigt sein. — Der Verf. kennt aus langjähriger Erfahrung die hier vorhandenen Hindernisse, und darin finde ich zunächst die Bedeutung der „Gesammelten Gedanken", daß sie treffliche Hülfe leisten, diese Hindernisse wegzuräumen, und zwar durch das Wort von vollaus dazu berufenen Sachkundigen. —

Die Werke Gottes in der Natur unterscheiden sich auch dadurch von den meisten Kunstprodukten, daß sie um so größere Schönheit offenbaren, je genauer man sie betrachtet; ähnlich gewinnt auch die biblische Erzählung mit dem Interesse, das ihren einzelnen Zügen gewidmet wird. Die „Gedanken" begleiten den Leser durch die Erzählung, lassen ein besonderes Licht erst auf diesen, dann auf jenen Zug der Geschichte fallen, und es wird schwerlich ein Kapitel geben, nach dessen Durchsicht nicht auch das Interesse für Einzelnes neue Nahrung bekommen hätte. —

Die Andeutungen sind durchweg von aphoristischer Kürze, sie gleichen dem Führer, der, nachdem er den richtigen Aussichtspunkt angewiesen, es nun der Landschaft überläßt, sich in ihrer Schönheit bei dem Beschauer geltend zu machen. Auch dies erachte ich in mehr als einem Betracht als eine gute Eigenschaft des Buches.

Daß es die Bezeichnung „Hülfsbuch zum biblischen Geschichtsunterricht" wirklich verdient, wird sich schon aus vorstehenden Bemerkungen ergeben haben. Welche Dienste es den verschiedenen Stufen der unterrichtlichen Behandlung zu leisten vermag, das mögen die Leser aus dem vorhin erwähnten Artikel im vorigen Jahrgang des Blattes ersehen.

Allen Freunden biblischer Geschichte sei das Buch bestens empfohlen.

Horn.

Gottes Zeugen im Reiche der Natur. Biographien und Bekenntnisse großer Naturforscher aus alter und neuer Zeit. Von Dr. O. Zöckler. I. Teil: die früheren Jahrhunderte bis 1781. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1881. Preis 4,50 Mark.

Wenn der geehrte Herr Verfasser in seinem Hauptwerke „Geschichte der Beziehungen zwischen Theologie und Naturwissenschaft" nachgewiesen hat, daß zwischen diesen beiden Wissenschaften nicht immer nur feindselige Berührungen stattgefunden haben und daß im Kampf zwischen Glauben und Wissen nicht jederzeit der erstere unterlegen sei, so bietet der Verfasser, in diesem seinem neuesten Werk eine Anzahl „Biographien und Bekenntnisse großer Naturforscher," woraus sich mit größter Evidenz ergiebt, daß die exakte Wissenschaft älterer und neuerer Zeit in ihren gewiegtesten und bedeutendsten Vertretern protestiert gegen eine Solidarität zwischen gründlicher Naturkenntnis und Atheismus. Der Verfasser führt uns eine ganze Wolke von Zeugen vor und zwar Naturforscher ersten Ranges, welche durch ihr Leben und ihre interessanten Bekenntnisse die

Harmonie zwischen Bibel und Natur bekunden. Schon Baco antwortet auf die banale Redensart, als ob Mathematiker und Physiker keine guten Christen sein können: „Oberflächliches Wissen entfernt von der Religion, gründliche Wissenschaft dagegen führt zu ihr zurück."

Man hebt die Männer der Entdeckungen und Erfindungen mit Recht hoch empor und rühmt ihre Verdienste. Aber wer fragt nach der Innenwelt dieser Männer?

Welches war ihre Stellung zu Gott und seiner Offenbarung? Denn in gar vielen Specialwerken der Naturwissenschaft wird eben jene unverrückbare Taktik beobachtet, alles totzuschweigen, was nicht in das „System" hineinpaßt, oder etwa zur Ehrenrettung einer schon zum voraus verurteilten Sache gesagt wird.

Prof. Zöckler hat nun den dankenswerten Versuch unternommen, eine „Geschichte der Naturwissenschaft in Biographien" uns darzubieten. Die biographische Darstellungsform hat man schon bei verschiedenen Disciplinen in Anwendung gebracht, z. B. bei der Welt- und Kirchengeschichte sowohl, wie bei der Kultur- und Litteraturgeschichte. Warum sollte sie bei der Naturwissenschaft nicht angewendet werden können?

Aus der vorchristlichen Zeit kommen zur Darstellung: Anaxagoras, Aristoteles, Archimedes, Seneka u. a.

Das Mittelalter enthält folgende Lebensbilder: Gerbert, Bacon, Albert der Große, Nikolaus v. Cusa u. a.

Das XVI. Jahrhundert: Christoph Kolumbus, Kopernikus, Tycho de Brahe, Leonardo da Vinci u. a.

Das XVII. Jahrhundert: Kepler, Galiläi, Huyghens, Isaak Newton u. a.

Das XVIII. Jahrhundert: Ed. Halley, Euler, Boerhaave, Haller, Linné u. a.

Der zweite, das letzte Jahrhundert (1781—1881) behandelnde Teil ist ebenfalls erschienen. (Preis 4 M. 50 Pf.)

Mit dieser populären Darstellung hat der geehrte Verfasser einen wesentlichen Beitrag zur Entkräftigung eines Hauptargumentes geliefert, das dahin geht, als ob von seiten der Naturwissenschaft dem Offenbarungsglauben die empfindlichsten Stöße versetzt werden.

Obiges Werk sei besonders auch dem Lehrerstand empfohlen. G. M.

Zwei gute Bücher aus dem Verlag des Rauhen Hauses in Hamburg:

1. Scherz und Ernst in Wort und Bild für Kinderstube und Kleinkinderschule. Gesammelt von Joh. Fr. Ranke, Direktor a. D. des Oberlinhauses zu Nowawes bei Potsdam. (Preis schön kartoniert 2 Mark.)

Schon der Name des auf dem pädagogischen Gebiete und speciell auf dem der Kleinkinderpflege bewährten Mannes bürgt für den Wert und die praktische Brauchbarkeit der obigen Sammlung. Bei näherem Einsehen des Buches aber fällt einem sofort die große Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des Gebotenen ins Auge, die hier um so schätzenswerter ist, da der Verfasser es verstanden hat, aus dem vielen, mehr oder minder guten, was es auf diesem Gebiet in deutscher Sprache giebt, das entschieden gute, ja beste auszuwählen.

„Es sind," wie der Verf. in dem voranstehenden Widmungsschreiben an seine älteste Tochter sagt, „meist alte Freunde und gute Bekannte von den Tagen deiner Kindheit her, die du darin beisammen findest: die Gebete, die deine Mutter über dir gesprochen und dich lallen gelehrt, die Sprüche, welche du in guten und bösen Tagen gelernt, die Verslein, die das ganze Treiben eures Kinderlebens im Scherz und Ernst begleiteten, die Liedlein, welche ihr immer wieder hören wolltet, wenn ihr auf

Mutters Schoß oder auf Vaters Knie saßet, die Rätsel, die zu lösen ihr nicht müde wurdet."

Neben der Gediegenheit des Inhalts aber werden die vielen guten Bilder, die schöne Ausstattung und der verhältnismäßig sehr geringe Preis es bald zu einem beliebten Kinderbuche machen, denn aus der Menge von Büchern, mit denen auch dieser Zweig unsrer Litteratur versehen ist, wird doch das Beste immer noch seinen Platz erringen und auf die Dauer behaupten.

2. Zur See. Aufzeichnungen aus dem Leben eines jungen Seemannes. Von D. Klitzing. 252 Seiten. Broch. Mk. 1,80. Kartoniert M. 2.

Das Buch bietet für heranwachsende Knaben durch seine der Wahrheit getreue, aus dem Leben entnommene Darstellung eine Lektüre, die ihnen ein warnendes Beispiel vor Augen stellt, wohin sich Herz und Gemüt verirren können, wenn sie nicht in die richtigen Bahnen der Religion und des Gehorsams gegen die Eltern von frühester Jugend geleitet wurden.

Nichts ist einem rechten Knabengemüt interessanter zu lesen, als eine Erzählung von Abenteuern und gefahrvollen Erlebnissen. Die Litteratur kommt diesem Bedürfnis mit einer großen Anzahl von Büchern entgegen. Leider sind aber die meisten dieser Bücher derart, daß sie wohl die Phantasie der Knaben übermäßig erregen, ihre Gedanken in Anspruch nehmen, aber auf ihren Willen, auf ihr Gemüt gar keinen, oder doch keinen guten Einfluß ausüben. Wir brauchen nur die auf äußern Effekt berechneten bunten Bilder in diesen Büchern anzusehen, um dies Urteil bestätigt zu finden. Dem Guten, was wir aber auf diesem Gebiet haben, reiht sich das vorliegende Buch in würdiger Weise an.

Zur Methodik der biblischen Geschichte. Eine historisch-genetische Untersuchung. Von Knoke. Erster Teil: Die biblische Geschichte in der heiligen Schrift, in der alten und in der mittelalterlichen Kirche. Zweite Ausgabe. Hannover, Meyer 1878.

Es ist zu bedauern, daß dieses im Jahr 1871 zuerst erschienene Buch, wie nach dem Ausdruck des Titels: „Zweite Ausgabe" scheint, nicht diejenige Aufnahme gefunden hat, welche es verdient; es ist um so mehr zu bedauern, als diese ungünstige Aufnahme das Erscheinen des zweiten Teiles verhindert zu haben scheint; wenigstens ist uns derselbe nicht zu Gesicht gekommen. Es bietet dieser erste Teil nicht nur eine auf gründlichen Studien beruhende Geschichte der biblischen Geschichtsbehandlung nach dem auf dem Titel gegebenen Umfange, sondern auch schon so viele Gesichtspunkte und Bemerkungen, welche für die Behandlung der biblischen Geschichte überhaupt von Wert sind, daß das Studium dieses Buches keineswegs nur von historischem Interesse ist. Möchten diese Worte dem Buche eine Aufnahme in weiteren Kreisen verschaffen helfen und dadurch auch zugleich das Erscheinen des 2. Teiles ermöglichen (wenn sein bisheriges Nichterscheinen wirklich den von uns vermuteten Grund hat). G. H.

Das Buch für jeden Deutschen. Charakterzüge und Anekdoten aus dem Leben Kaiser Wilhelms. Eine Festschrift auf den 22. März 1880. Von Friedrich Wilh. Th. v. Barchmin, K. Pr.-Lieut. a. D. Mit einem Portrait des Kaisers. Köstritz 1880. Im Selbstverlag des Verfassers. S. 148. 3 M.

Charakterzüge und Anekdoten sind bei zweckmäßiger Auswahl besonders geeignet, namentlich in Schulen und bei dem Volke dem Bilde einer hervorragenden Persönlichkeit Leben einzuhauchen und dasselbe dem Gedächtnisse und Herzen der Jugend und auch — der Erwachsenen

näher zu bringen und tiefer einzuprägen. Das gilt auch von der vorliegenden Huldigungsschrift, die uns erst jetzt zu Gesicht gekommen ist. Wie schon der Titel sagt, darf man keine zusammenhängende Darstellung des Lebens und der Thaten unseres Kaisers erwarten, sondern kurze Mitteilungen, welche seine Herzensgüte, Leutseligkeit und Gerechtigkeit beweisen. Str.

Lehrbuch des Rechen-Unterrichts. III. Teil. 4. Aufl. des theoretisch-praktischen Lehrbuchs der Rechenkunst von Fr. Schürmann, bearbeitet von Hollenberg und Beckers. Mörs und Leipzig, J. W. Spaarmann. Preis M. 3,50.

Das vorliegende Lehrbuch bietet eine Anleitung zur Erteilung des arithmetischen Unterrichts in dem durch die allgemeinen Bestimmungen für die Volks- und Mittelschulen, Präparanden-Anstalten und Seminarien bedingten Umfange mit Ausschluß der Rechnungsarten mit ganzen Zahlen und Brüchen. Es schließt sich dem 3. Teile des Rechenbuchs von Schürmann, dessen 14. Auflage von denselben Verfassern umgearbeitet wurde (cf. Schulblatt 1880 p. 354) in sofern an, als es dem Gange desselben folgt, seine Beispiele vorwiegend demselben entnimmt und Anleitung giebt, wie die Aufgaben des Rechenbuchs möglichst nutzbar zu machen sind. Die Gliederung der §§ wird angegeben, zweckmäßige Lösungen zu den verschiedenen Arten von Aufgaben werden geboten, Hindernisse, die der Lösung einzelner Aufgaben im Wege stehen könnten, fortgeräumt. So wird das Buch allen Lehrern, die das langbewährte Schürmannsche Rechenbuch gebrauchen, sicherlich willkommen sein.

Schon in der 2. Aufl. sollte das Lehrbuch nach dem Plane des Verfassers, des Oberlehrer Schürmann, nicht mehr vorzugsweise ein Handbuch zum Gebrauche des Übungsbuches, sondern ein Lehrbuch der Rechenkunst, also unabhängig von dem Übungsbuche sein. Diese Stellung ist ihm auch in der vorliegenden 4. Aufl. bewahrt, wohl noch bestimmter gegeben worden. So kann das Buch auch denen empfohlen werden, die das Schürmannsche Rechenbuch nicht in ihrer Schule gebrauchen, falls sie anders ein Interesse dafür haben, zu erfahren, welche Ratschläge Männer, die ihre Disciplin kennen und in dem hier in Betracht kommenden Unterrichtskreise langjährige Erfahrungen gesammelt haben, für die Behandlung des Rechenunterrichts geben.

Das Buch enthält auf 400 Seiten folgende §§ 1. Regel-de-Tri. 2. Einfache gerade Regel-de-Tri. 3. Einfache umgekehrte Regel-de-Tri. 4. Kettenregel. 5. Zusammengesetzte Regel-de-Tri. Allgemeines über Zinsrechnung. 6. Einfache Zinsrechnung. 7. Zusammengesetzte Zinsrechnung. Conto corrente. Terminrechnung. 8. Rabattrechnung. 9. Zinseszinsrechnung. 10. Gesellschafts- oder Teilungsrechnung. 11. Mischungsrechnung. 12. Specifisches Gewicht. 13. Münzrechnung. 14. Wechselrechnung. 15. Geometrische Verhältnisse und Proportionen. 16. Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra. 17. Arithmetische Verhältnisse, Proportionen und Progressionen. 18. Quadratzahl und Quadratwurzel. Gleichungen zweiten Grades. 19. Kubikzahl und Kubikwurzel. Anhang A. Von den Potenzen und Wurzeln. B. Von den Logarithmen. C. Geometrische Progressionen. 20. Vermischte Aufgaben. —

Die ersten 14 §§ (p. 1—181) enthalten die bürgerlichen Rechnungsarten, bei denen in erster Linie die Lösung durch sogenannte Verstandesschlüsse zu üben ist; die §§ 15—20 gelten mehr der Arithmetik im engern Sinne. Doch fehlt es in den ersten §§ eben so wenig an Andeutungen, wie die Lehre von der

Proportion, den Potenzen, Gleichungen ꝛc. hier zur Anwendung kommen kann, als in den letzten §§ an Hinweisen auf elementare Lösungen neben den hier allerdings durchweg bequemeren arithmetischen. Als Probe mögen hier die Lösungen der Aufgabe 42 des § 10 (Gesellschaftsrechnung) eine Stelle finden.

Aufgabe. Die Summe dreier Zahlen ist 600. Die erste ist 125 mehr als die zweite und 125 weniger als die dritte. Welche Zahlen sind es?

1. Aufl. Da die erste Zahl 125 mehr als die zweite und 125 weniger als die dritte ist, so muß sie genau dem dritten Teile von 600 gleich sein, denn sie liegt genau in der Mitte der beiden andern I = 200; II = 200 — 125 = 75; III = 200 + 125 = 325.

2. Aufl. Es sei die zweite = X, so ist die erste = X + 125 und die dritte gleich X + 250; also ist 3 X + 375 = 600, also 3 X = 225, mithin X = 75.

Bei § 4 (Kettenregel) glaubt Ref., daß die Verf. besser von der Erklärung ausgegangen wären, daß dieser Rechnungsart alle die Aufgaben angehören, die aus einfachen (geraden oder umgekehrten oder beiden) Regel-de-Tri-Aufgaben zusammengesetzt sind und zwar derart, daß das Resultat der ersten als Glied in die zweite, das der 2. in die 3. u. s. w. aufzunehmen ist. So besteht z. B. die eingangs erwähnte Aufgabe. „Wie viel M. giebt man für 21,3 Pfd., wenn 7 Lot M. 1,75 kosten?" aus den beiden Regel-de-Tri-Aufgaben. „Wie viel Lot sind 21,3 Pfd., da 1 Pfd. 50 Lot hat?" und „Wie viel kosten diese Lot, da 7 Lot mit M. 1,75 berechnet werden?" Auf diesem Wege würden sich auch die eigentümlichen Vorteile dieser Rechnungsart sogleich deutlich ergeben; ebenso findet sich beste Gelegenheit, die naheliegenden Abwege erkennen und meiden zu lehren.

In § 13, Aufgaben über specifisches Gewicht, erklären die Verf. „Die so (d. h. durch die Berechnung, wie viel mal so groß das Gewicht irgend einer Raumeinheit eines Körpers ist als das einer gleichen Raumeinheit Wasser bei 4⁰ Cels.) gefundenen Verhältniszahlen nennt man die specifischen Gewichte." Referent hätte die Erklärung vorgezogen: „Unter specifischem Gewicht eines Körpers versteht man den unbenannten Quotienten, der angiebt, wie viel mal so groß das Gewicht irgend einer Raumeinheit des Körpers ist als ꝛc." Die Behandlung der Aufgaben wird dadurch erleichtert, namentlich in dem Kreise, in dem der Proportionssatz nicht zur Anwendung kommt.

Zu den §§ 15—19 wünscht Ref. eine besondere Sammlung passender Übungsaufgaben. Was in diesen §§ geboten wird, geht im wesentlichen über die Bedürfnisse der Volksschule hinaus; es ist eine sehr dankenswerte Gabe für die Mittelschule, die Präparanden-Anstalt, das Seminar. Doch müßte ein geordnetes Übungsmaterial hinzukommen; die Aufgaben des Rechenbuches, wenn sie auch mannigfache Gelegenheit zur Anwendung bieten, bieten darum noch nicht den geeigneten Übungsstoff. Wenn nicht das Rechenbuch der Volksschule entfremdet werden soll, werden die hier gewünschten Aufgaben wohl ein besonderes Heftchen bilden müssen.

Das Lehrbuch sei hiermit allen, die sich für den Rechenunterricht in den hier in Betracht kommenden Schulanstalten interessieren, bestens empfohlen. Hoffentlich lassen die beiden ersten Teile nicht lange auf sich warten.

Orsoy. Horn.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte März 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Johann Georg Hamann,

ein Lehrer und Prophet unseres Volkes.

(Von einem Seminarlehrer.)

(Schluß.)

In einem Briefe an Kant schreibt Hamann: „Ich sage es Ihnen mit Verdruß, daß Sie meinen ersten Brief nicht verstanden haben; und es muß doch wahr sein, daß ich schwerer schreibe, als ich es selbst weiß und Sie mir zugeben wollen. Es geht meinen Briefen nicht allein so, sondern mit dem platonischen Gespräch über die menschliche Natur kommen Sie auch nicht fort. Sie saugen an Mücken und schlucken Kamele. — Sehen Sie immer meine Parrhesie (Freimütigkeit) für eine cynische Unverschämtheit an. Sie sind Herr, Dingen Namen zu geben, wie Sie wollen. Nicht Ihre Sprache, nicht meine; nicht Ihre Vernunft, nicht meine: hier ist Uhr gegen Uhr: Die Sonne aber geht allein recht, und wenn sie auch nicht recht geht, so ist es doch ihr Mittagsschatten allein, der die Zeit über allen Streit einteilt." „Ich will Ihnen auf einmal, mein Herr Magister, die Hoffnung benehmen, sich über gewisse Dinge mit mir einzulassen, die ich besser beurteilen kann, wie Sie, weil ich mehr Data darüber weiß, mich auf Fakta gründe, und meine Autoren nicht aus Journalen, sondern aus mühsamer und täglicher Hin- und Herwälzung derselben kenne." — „Weil Sie viele Reisebeschreibungen gelesen haben, so weiß ich nicht, ob Sie dadurch leichtgläubig oder ungläubig geworden sind."*)

*) Interessant ist eine ähnliche Bemerkung Hippels. Nachdem er nämlich erzählt hat, daß der „Professor Großvater" (so nennt er Kant bisweilen) jedes Wort in der Bibel stark bezweifelt habe, dagegen jede Reisebeschreibung ihm durchweg ganz zuverlässig gewesen, auch wenn sie noch so poetisch abgefaßt, und man beim ersten Blick erkannt habe, daß nicht die Reise die Hauptsache sei, sondern die Beschreibung, fährt er fort: „Der gute Großvater war kein Religionsfreund. Warum? Weil er das Wahre in seiner Lehre aus Gottes Wort geschöpft hat (Matth. 5, 46—48; Joh. 12 ff.), und weil er einsieht, daß, wenn er seine Wissenschaft aufs Volk herabstimmen sollte, man nichts anderes lehren würde als Christus, der Professor des ganzen menschlichen Geschlechts."

„Den Urhebern der Ihnen aufgebürdeten Lügen vergebe ich, weil sie es unwissend thun, und wie ein komischer Held Prosa (Le bourgeois gentilhomme p. Molière, Akt II. Sc. 6) reden, ohne es zu wissen. Lüge ist die Muttersprache unserer Vernunft und unseres Witzes." — „Der attische Philosoph Hume (Vorgänger Kants) hat den Glauben nötig, wenn er ein Ei essen und ein Glas Wasser trinken soll. Moses, das Gesetz der Vernunft, auf das sich der Philosoph beruft, verdammt ihn. Die Vernunft ist auch nicht dazu gegeben, dadurch weise zu werden, sondern eure Thorheit und Unwissenheit zu erkennen; wie das mosaische Gesetz den Juden, nicht um gerecht zu machen, sondern ihnen ihre Sünden sündlicher. Wenn er den Glauben zum Essen und Trinken nötig hat: wozu verleugnet er sein eigen Principium, wenn er über höhere Dinge als das sinnliche Essen und Trinken urteilt!" —

„Wenn wir an einem Joche ziehen wollen" (so schreibt er ein andermal an Kant, als dieser ihn aufgefordert hatte, eine „Kinderphysik" mit ihm gemeinschaftlich zu bearbeiten), „so müssen wir gleichgesinnt sein. Es ist also die Frage, ob Sie zu meinem Stolz sich erheben wollen oder ob ich mich zu Ihrer Eitelkeit herablassen soll? — Warum sind Sie so zurückhaltend und blöde mit mir? und warum kann ich so dreist mit Ihnen reden? Ich habe entweder mehr Freundschaft für Sie als Sie für mich, oder ich habe mehr Einsicht in unsere Sache als Sie. Sie fürchten, Sich selbst zu verraten und mir die Unlauterkeit Ihrer Absichten oder die Mängel Ihrer Kräfte zu entblößen. Denken Sie an den Bach, der seinen Schlamm auf dem Grunde jedem zeigt, der in denselben sieht. Ich glaube, darum rede ich. Ueberzeugen können Sie mich nicht, denn ich bin keiner von Ihren Zuhörern, sondern ein Ankläger und Widersprecher. Glauben wollen Sie auch nicht. Wenn Sie nur meine Einfälle erklären können, so argwöhnen Sie nicht einmal, daß Ihre „Erklärungen" närrischer und wunderlicher sind als meine Einfälle. Ich will gern Geduld mit Ihnen haben, solange ich Hoffnung haben kann, Sie zu gewinnen, und schwach sein, weil Sie schwach sind. Sie müssen mich fragen und nicht Sich, wenn Sie mich verstehen wollen."

Hamann erkannte bald, daß Kant mit seiner „Kritik der reinen Vernunft" eine Richtung einschlug, die zu immer einseitiger werdenden Abstraktionen und damit zu mancherlei verhängnisvollen Irrtümern führen mußte. Wie sehr er recht gehabt, zeigt die Entwicklung unserer neueren Philosophie, namentlich in den Systemen Kants, Fichtes, Hegels und zum Teil auch Schellings und Schopenhauers, die durch Gewaltakte des Denkens trennen, was nur in seiner Zusammengeschlossenheit als lebensvolles Ganze begriffen werden kann. Kant stützt sich auf das unerwiesene und unerweisbare Humesche Kausalitätsprincip — (Hume stellt nämlich die Erkennbarkeit der Art und Weise des objektiven Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung in Abrede und somit auch die philosophische Berechtigung, vermöge des Kausalbegriffs das Gesamtgebiet der Erfahrung zu überschreiten und z. B.

auf das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit der Seele zu schließen;) — und sucht die Scheidung zwischen den Erscheinungen der Dinge und dem „Dinge an sich“, das raum-, zeit- und kausalitätlos existiert, zu begründen. Die Erscheinungsformen der Dinge, behauptet er, sind Erzeugnisse, Gestaltungen des Subjekts, und von ihnen aus sind keine sicheren Schlüsse auf „das Ding an sich“ zu machen; dieses kann also von der „reinen Vernunft“ nicht erkannt werden.

Der von Kant unvermittelt hingestellte Gegensatz eines realistischen und eines idealistischen Elements ist von seinen Nachfolgern noch verschärft worden. Fichte versucht zu zeigen, daß nicht nur die Erscheinungsformen der Dinge, sondern auch ihre Stoffe aus der Thätigkeit des Ich hervorgehen, und zwar aus demselben synthetischen Akt, der die Anschauungsformen und Kategorien erzeuge. Nicht eine Thatsache, sondern die Thathandlung dieser Produktion ist der Grund alles Bewußtseins. Das Ich setzt sich selbst und das Nichtich, und erkennt sich als eins mit dem Nichtich. Dieses schöpferische Ich ist nicht das Individuum, sondern das absolute Ich, aus dem Fichte das Individuum deduziert; „denn die sittliche Aufgabe erfordert den Unterschied der Individuen.“ Die Welt ist das versinnlichte Material der Pflicht, und Gott ist die sittliche Weltordnung. Schelling hat (wenigstens im Anfange seines Lehrens und Wirkens) die Fichte'sche Ichlehre, von der er ausging, durch Verschmelzung mit dem Spinozismus zu dem Identitätssystem umgestaltet. „Objekt und Subjekt, Reales und Ideales, Natur und Geist sind identisch im Absoluten. Wir erkennen diese Identität mittels intellektueller Anschauung. — Der Natur wohnt ein Lebensprincip inne, welches die unorganischen und die organischen Wesen vermöge einer allgemeinen Kontinuität aller Natururſachen zu einem Gesamtorganismus verknüpft.“ Dieses Princip nennt Schelling die Weltseele. Hegel hat dann wieder, von dem Identitätsprincip Schellings ausgehend, das System des absoluten Idealismus geschaffen, „dem die endlichen Dinge nicht (wie dem subjektiven Idealismus) als Erscheinungen für uns gelten, die nur in unserm Bewußtsein wären, sondern als Erscheinungen an sich, ihrer eignen Natur nach, d. h. als solches, was den Grund seines Seins nicht in sich, sondern in der allgemeinen göttlichen Idee hat. Die absolute Vernunft offenbart sich in Natur und Geist, indem sie nicht nur als Substanz beiden zu Grunde liegt, sondern auch als Subjekt, vermöge fortschreitender Entwicklung von den niedrigsten zu den höchsten Stufen aus ihrer Entäußerung zu sich zurückkehrt.“ So kommt das Absolute durch die Dialektik des Ichs zur selbstbewußten Wirklichkeit. — Schopenhauer schreibt mit Kant dem Raume, der Zeit und den Kategorien (unter denen die Kausalität die fundamentale) einen bloß subjektiven Ursprung und eine auf die Erscheinungen, welche bloße Vorstellungen des Subjekts seien, beschränkte Gültigkeit zu; die von unserm Vorstellen unabhängige Realität hält er aber (hierin

von Kant abweichend) nicht für erkennbar, sondern findet sie „in dem durch die innere Wahrnehmung uns völlig bekannten Willen." —

Selbst Hegel muß, wie oben schon angedeutet, anerkennen, daß in Hamanns „Metakritik" die scharfsinnigste Verurteilung der Kantschen „Kritik der reinen Vernunft" enthalten sei. — „Ich traf Kant neulich," erzählt Hamann seinem Freunde Jacobi; „er war sehr vertraut mit mir, ungeachtet ich ihn das vorige Mal ein wenig stutzig gemacht hatte, da ich seine Kritik billigte, aber die darin enthaltene Mystik verwarf. Er wußte gar nicht, wie er zur Mystik kam." — „Von jedem Systematiker müssen Sie eben die Denkart erwarten, daß er von seinem Systeme wie ein Römisch-Katholischer von seiner einzigen Kirche denkt, und eben das Princip, das in Lessing und Mendelssohn war, scheint auch Kants *πρῶτον ψεῦδος* (erster oder Grundirrtum) zu sein, wiewohl er, wie ich vermute, ohne Heuchelei von der Offenbarung bescheidener redet und selbige mit in sein Interesse zu ziehen scheint." — „Ist es nicht," sagt er an einer andern Stelle, „die Natur der Vernunft, am Begriffe zu hangen?" — „Rezeptivität der Sprache und Begriffe! Aus dieser doppelten Quelle der Zweideutigkeit schöpft die reine Vernunft alle Elemente ihrer Rechthaberei, Zweifelsucht und Kunstrichterschaft, erzeugt durch eine eben so willkürliche Analysis als Synthesis des dreimal alten Sauerteigs neue Phänomene und Meteore des wandelbaren Horizonts, schafft Zeichen und Wunder mit dem Allhervorbringer und Zerstörer, dem merkurialischen Zauberstabe ihres Mundes oder dem gespaltenen Gänsekiel zwischen den 3 syllogistischen Schreibfingern ihrer herkulischen Faust." (Die „syllogistischen Schreibfinger" gehen wohl auf Kants Schrift „über die falsche Beweiskraft der 4 syllogistischen Figuren". Die „herkulische Faust" ist eine Anspielung darauf, daß Kant ein geistiger Herkules genannt worden; als einen „philosophischen Zerstörer" hatte ihn Mendelssohn bezeichnet.) „Die Metaphysik," sagt H. weiter, „mißbraucht alle Wortzeichen und Redefiguren unserer empirischen Erkenntnis zu lauter Hieroglyphen und Typen; sie verarbeitet durch diesen gelehrten Unfug die Biederkeit der Sprache in ein so sinnloses, läufiges, ungleiches, unbestimmbares = x, daß nichts als ein winziges Sausen, ein magisches Schattenspiel, höchstens, wie der weise Helvetius sagt, der Talisman und Rosenkranz eines transcendentalen Aberglaubens an entia rationis, ihre leeren Schläuche und Losungen übrig bleibt." Weiter zeigt Hamann, daß das ganze Vermögen zu denken auf Sprache beruhe, wenn sie auch der Mittelpunkt des Mißverstandes der Vernunft mit sich selbst sei. Hamann dringt wiederholt darauf, daß nicht getrennt werde, was zusammengehört und eben in dieser Zusammengehörigkeit ein lebendiges Ganze bildet. Schon das Wort „Logos" scheint ihm das innerste, hier verborgene Geheimnis zu umhüllen. „Vernunft ist Sprache; — denn jeder Gedanke kommt erst im Logos zur Welt, auch wenn er nicht gehört würde, sondern in der Seele stecken bliebe. Wie im Sakrament das Geistige und

Sinnliche zu einer hypostatischen Einheit wird, so der übersinnliche Gedanke und seine Ausprägung im Worte. Aber wenn auch der Purismus, die Reinigung des Denkvermögens von Überlieferung und Erfahrung, möglich wäre, um die reine und volle Wahrheit zu finden, so bliebe doch noch ein drittes übrig, nämlich der Purismus von der Sprache — dieses einzigen, ersten und letzten Organon der Vernunft, die doch weiter kein Kreditiv hat, als Überlieferung und Usum. Sie ist da, und nicht ein einziger Gedanke kann sich von ihr emancipieren. Er lebt und ist nur durch sie und in ihr da, und wenn nach Kantischen Principien Vermischung oder Anlehnung der Vernunft an Überlieferung und Erfahrung nicht gelten soll, so gilt auch seine ganze Philosophie nichts; denn den Usus der Sprache muß er gelten lassen. Es wäre widersinnig, wenn sich die Vernunft auch der Sprache entledigen wollte."

Diese Mitteilungen mögen genügen, um anzudeuten, wie Hamann die Schwächen des Kantischen Systems, insbesondere seiner „Kritik der reinen Vernunft", erkannt und dargelegt hat. (Genaueres hierüber, sowie überhaupt über das Verhältnis Hamanns zu seinem bedeutendsten Zeitgenossen in einer späteren Abhandlung.)

Kant sowie auch Behrens haben es sehr wohl gemerkt, daß Hamanns Polemik nicht eine persönliche, sondern eine rein sachliche war. Sie blieben darum aufrichtige Freunde desselben.

Hamann verkehrte fast täglich mit Kant aufs herzlichste, und dieser half für seinen Freund mit innigster Teilnahme sorgen. Auch Behrens näherte sich ihm später wieder freundschaftlich: „Meine Tochter," schreibt H. an Lindner, „hat mir eine unaussprechliche Freude gemacht mit der Erzählung eines Besuches, den mein ältester Jugendfreund, Chr. Behrens, mir gegeben in der Absicht, mich mit seiner Familie in seiner Kutsche nach Berlin mitzunehmen ꝛc." Und in einem anderen Briefe an Reichardt in Berlin heißt es: „Sollten Sie meinen ältesten Freund, den Ratsherrn Chr. Behrens, zufällig dort sehen, so erkennen Sie ihn auch dafür und danken Sie ihm für die Liebe, womit er in meiner Abwesenheit sich um die Meinigen bekümmert hat. Sie können sich nicht vorstellen, wie sehr mich sein Andenken erfreut und erquickt hat ꝛc." — Dessenungeachtet entblödet sich Gervinus nicht zu behaupten: „Als Behrens seinen Freund Hamann in fromme Verirrungen übergehen sah, warnte er ihn schriftlich und mündlich und mit dem Beistande Kants; Hamann aber, stumpf gegen den guten Rat und stumpf gegen die gute Absicht und stumpf gegen das kleinste Gefühl von Dankbarkeit, stieß beide hochfahrend zurück und suchte selbst unter ihnen Mißtrauen zu stiften."

Welche grundlose Verleumdung! Um sie zu stützen, beruft sich Gervinus auf ein ähnlich lautendes Urteil Niebuhrs. Er verschweigt aber, wohl absichtlich, daß N. seine Charakteristik Hamanns mit dem Zeugnis schließt: „Hamann ist

einer der tiefsten und gewaltigsten Geister gewesen, die Deutschland hervorgebracht hat; die originale Richtung seines Geistes war die eines Starken, die aus einem untergegangenen Geschlechte in ein ganz verändertes Weltall hineinlebte."

Weil Hamann die Ehre Gottes über alle menschlichen Neigungen ging, so konnte er kein Freund der Berliner „Aufklärer", die sich ihm wiederholt zu nähern suchten, bleiben, sondern mußte oft das schneidige Schwert gegen sie schwingen.

M. Mendelssohn war er wiederholt persönlich nähergetreten; das konnte ihn jedoch nicht abhalten, die Irrtümer der Hauptschrift desselben, „Jerusalem" betitelt, in seinem „Golgatha und Scheblimini", einer Abhandlung, die auch Goethe bewunderte und herzliche Freude daran hatte, mit nachsichtsloser Schärfe aufzudecken. „Hamann war," wie schon oben wiederholt angedeutet, „der bitterste Feind aller von der Realität des Lebens absehenden, auf Wörtern und Erklärungen ruhenden Theoreme, bei denen jeder nach seinem subjektiven Ermessen etwas Anderes denkt. Um das recht deutlich zu machen, mißt er Mendelssohn bloß mit sich (Mendelssohn) selbst, nach seinem eigenen Maße, legt aber den Wörtern einen ganz anderen Sinn unter und zeigt so am eigenen Exempel, was von Worterklärungen, welche man an Stelle von Realitäten setzt oder ohne weiteres für Realitäten ausgiebt, zu halten sei, auch ohne der logischen Konsequenz ins Angesicht zu schlagen. — Um gewisse Sätze und Behauptungen aufstellen zu können, nimmt Mendelssohn, wie seine Kollegen auf diesen Gebieten, zu ebensovielen Voraussetzungen seine Zuflucht, an die er glaubt, ohne sie weiter beweisen zu können rc. „Meine kleine musivische Schrift," schreibt Hamann, „ist aus lauter Stellen des Mendelssohnschen „Jerusalem" zusammengesetzt, womit M. seine Unwissenheit des Judentums und seine Feindschaft gegen das Christentum, welches er „religiöse Macht" nennt, zu bemänteln sucht."

Als Hamann bald darnach die Nachricht von M.s Tode erfährt, schreibt er an Jakobi: „Mein Sohn kommt mit der Nachricht von M.s Tode, die mich sehr gerührt und meine alte Freundschaft, die wohl noch nicht Schiffbruch gelitten, von neuem aufweckt. Ich habe ihn weniger gemeint als die dummen Bewunderer und Chaldäer, die nicht ermangeln werden, an seiner Apotheose zu arbeiten. Nehmen die Toten noch an unsern Händeln teil, so hoffe ich, daß er mit mir mehr als mit jenen übereinstimmen wird. Er ist jetzt jenseits, der Wahrheit näher als wir beide. Ich hatte an ihn eine Apostrophe im Sinne, daß unsere Freundschaft um drei Jahre älter ist als meine leidige Autorschaft." — „Es that mir leid," äußert H. auch gegen Herder, „ihm nicht einmal vor seinem Ende geschrieben zu haben, um ihm einige Erläuterungen mitzuteilen. Aber Sie urteilen ganz recht von ihm. Er glaubte weder Mosi noch den Propheten, ungeachtet er sie übersetzt hatte, und würde auch allen meinen brieflichen Versicherungen nicht getraut haben." — Herder hatte nämlich gegen Hamann geäußert: „M. ist zu alt, und

ein zu elastischer Philosoph der deutschen Nation und Sprache, als daß er sich belehren ließe, und ein zu pfiffiger Hebräer, als daß ein ehrlicher Christ mit ihm auskäme. In seinen „Morgenstunden" hat er den Schatten von Lessing (denn es ist nichts als ein Schattenbild, das er als den „müden Hirsch" vormalt) aus dem Gefecht zu bringen gesucht, um durch diese Verrückung der Steine schon das Spiel zu gewinnen. Es ist sonderbar, daß in dem alten Manne der versteckte Haß gegen die Christen von Tag zu Tage mehr hervorzutreten scheint, denn allenthalben bringt er, wo mit der eiskalten Wolfischen Wortphilosophie nicht auszukommen ist, die Christen als geborne oder wiedergeborne „Schwärmer" ins Spiel, und mit dieser geheimen bittersten Intoleranz ist alles Disputieren am Ende."

„Es ist eine unerkannte Freundschaft," bemerkt Hamann einmal in Bezug auf sein Verhältnis zu M., „jemand seiner Irrtümer zu überführen oder ihn wenigstens aufmerksam zu machen auf solche Dinge, die uns bedenklich machen. Diese Samariterpflicht ist nicht mehr Mode und ist es niemals gewesen unter Priestern und Leviten." Ein Vorbild in seinem Verhalten gegen den Nächsten überhaupt war H. der Apostel Paulus.

„Welches sind die Waffen," fragt er einmal, „die ein Christ seinem Nächsten gegenüber hat. Das Beispiel der Demut, der Verleugnung, der Uneigennützigkeit, der Großmut, das in Paulus (s. Brief an den Philemon) so liebenswürdig, so mächtig spricht, und das mehr ist als alle Gesetze der menschlichen Billigkeit, als alle Einfälle des Witzes und alle listigen Griffe der schlauen Welt. — Liebe ist Gott angenehm, unzeitiger Eifer allemal gefährlich." —

Gervinus erhebt ebenso wie M. Mendelssohn auch den Vorwurf gegen Hamann, daß er mit Vorliebe bei kleinlichen Dingen verweile. „M. vergehen," klagt er einmal, „die Sinne bei Entzifferung dieser kleinlichen Rätsel," und er stellt die Frage, ob H. nur mikroskopische Augen wolle und die Natur keine würdigeren Gegenstände der Nachahmung habe als den Schimmel. — Wie trefflich sich Hamann selbst dieser Rüge gegenüber verantwortet (s. oben!), scheint Gervinus gar nicht gelesen zu haben. Vielmehr teilt er die Beschränktheit des großen kindischen Haufens, der nur in dem, was ins Auge fällt, dem äußerlich Glänzenden, Kolossalen, das Große findet. Er kann nicht die Großartigkeit in der göttlichen Anschauung, nicht die tiefe Weisheit und Demut fassen, welche das von der Welt Verachtete erhebt und damit zu Schanden macht, was hoch gehalten, — die Weisheit, die unsere arme und kleine Erde zu einem Bethlehem unter den Welten gemacht und vor den glänzenden, großen Sonnen ausgezeichnet; die nicht die Königsstadt Jerusalem, sondern das kleine Nazareth, nicht das mächtige Rom, sondern das wenig gekannte Wittenberg erwählt, nicht Königshäuser, sondern die Hütten armer Fischer und Hirten und Bergleute, — die ihren Helden nicht Goliathsschwerter, sondern unscheinbare, armselige Waffen darreicht: einen Ochsenstecken, einen Eselskinnbacken, einen Kieselstein aus dem Bache und das verachtete

Wort der „Schrift". — — So wenig ein Mendelssohn, ein Hegel und Gervinus in solcher Ordnung die wunderbare Gottesweisheit und Demut merken, so wenig begreifen sie die sich auf alles, auch das scheinbar Kleinste, erstreckende Fürsorge Gottes, und es scheint ihnen Lästerung, wenn Hamann „individuelle Beweise der göttlichen Herablassung" in Masse findet, Beweise, die ihm feurige Kohlen waren, die ihm tiefer in die Seele brannten, als alle das faule Holz „scholastischer Begriffe von Substanz, Attribut, modus und ens absolute finitum." —

Warum sich Hamann nicht selten in Rätsel verhüllt, ist Gervinus auch nur teilweise klar geworden. Er hat es nicht gemerkt, daß Hamanns Dunkelheit häufig eine beabsichtigte ist, daß er aus ähnlichen Gründen wie Christus selber in Paradoxien und Gleichnissen redete (Mark. 4, 11. 12: Denen draußen widerfährt alles durch Gleichnisse, auf daß sie es sehen, und doch nicht erkennen, und mit hörenden Ohren hören, und doch nicht verstehen). „Ein Schriftsteller", erklärt Hamann einmal, „der eilt, heute und morgen verstanden zu werden, läuft Gefahr, übermorgen vergessen zu werden. Quod cito fit, cito perit." — „Meine Welt möchte die Nachwelt sein, deren Kräfte die Kinder dieses Säkuli nicht zu schmecken imstande sind." — „Man überwindet leicht das doppelte Herzeleid, von seinen Zeitgenossen nicht verstanden und dafür mißhandelt zu werden, durch den Geschmack an den Kräften einer bessern Nachwelt. Glücklich ist der Autor, welcher sagen darf: „Wenn ich schwach bin, so bin ich stark; aber seliger ist der Mensch, dessen Ziel und Laufbahn sich in der Wolke jener Zeugen verliert, deren die Welt nicht wert war." Zum Teil scherzend sagt er auch ein andermal: „Ich meide das Licht vielleicht mehr aus Feigheit als Niederträchtigkeit. 1) Aus Furcht, die auch wie die Liebe von sich selbst anfängt. (Er deutet darauf hin, daß seine amtliche Stellung ihn nötigte, namentlich im Kampfe gegen weltliche Willkürherrschaft, Toleranz und Aufklärung, deren Schützer König Friedrich II. war, vorsichtig und zurückhaltend zu sein). 2) Aus Furcht vor meinen Lesern, da ich feierlich dem großen Haufen resigniert habe (odi vulgus profanum et arceo!). 3) Aus Furcht vor solchen Kunstrichtern, die nicht soviel Spleen und Langeweile zu verlieren haben, wie ich — Zeilen zu pflanzen, deren Wachstum von Samen, Boden und Wetter abhängt. Was ich nach meinem Urteil aus Achtsamkeit, nach anderen ohne Rat dem Augenschein entziehen muß, sind nichts als zufällige Bestimmungen, die sich von selbst gleich dem Unkraut ersetzen, vehicula, an deren Wert nichts gelegen. Ich erinnere mich hierbei einer Stelle, die ich irgendwo gelesen: Auch in der Dunkelheit giebts göttlich schöne Pflichten, und unbemerkt sie thun 2c." —

Nicht selten kommt freilich das Ungewöhnliche, Kühne, Sprunghafte der Rede daher, daß ihn der Gegenstand, um den es sich handelt, aufs tiefste bewegt, durchschüttert und sich die Fülle der Gedanken gewaltig hervordrängt; es ist ihm dann, sagt er einmal, „als ob er bald ins Feuer, bald ins Wasser



geworfen würde, als ob ein brennend Feuer in seinen Gebeinen, daß ers nicht leiden könne und schier verzagen müsse — es rauche und brause so in seinem Kopfe herum, daß er weder zu sehen, noch auch selbst zu hören imstande sei ꝛc." — Alsdann sucht er nach dem kürzesten bezeichnendsten Ausdruck, sucht die Fülle des Reichtums in die knappeste Form zu konzentrieren. Darum liegt oft in einem Worte eine Reihe tiefster Gedanken, in einem Satze ein ganzes Buch. „Wenn die Gedankenfülle in ihm woget und wallet, so bricht sie hervor, oft in einem eingekeilten Reichtum, daß sich die Gedanken überstürzen und die Gefäße fehlen, dahinein sie passen." Sehr treffend ist auch, was Goethe vom Stil Hamanns sagt: „Das Princip, auf welches die sämtlichen Äußerungen Hamanns sich zurückführen lassen, ist dieses: Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, es werde nun durch That oder Wort oder sonst hervorgebracht, muß aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen; alles Vereinzelte ist verwerflich. Eine herrliche Maxime! aber schwer zu befolgen. Von Leben und Kunst mag sie freilich gelten; bei jeder Überlieferung durchs Wort hingegen, die nicht gerade poetisch ist, findet sich eine große Schwierigkeit; denn das Wort muß sich ablösen, es muß sich vereinzeln, um etwas zu sagen, zu bedeuten. Der Mensch, indem er spricht, muß für den Augenblick einseitig werden; es giebt keine Mitteilung, keine Lehre ohne Sonderung. Da nun aber Hamann ein für allemal dieser Trennung widerstrebte, und wie er in einer Einheit empfand, imaginierte, dachte, so auch sprechen wollte, und das Gleiche von andern verlangte, so trat er mit seinem eignen Stil und mit allem, was die andern hervorbringen konnten, in Widerstreit. Um das Unmögliche zu leisten, greift er daher nach allen Elementen; die tiefsten geheimsten Anschauungen, wo sich Natur und Geist im Verborgnen begegnen, erleuchtende Verstandesblitze, die aus einem solchen Zusammentreffen hervorstrahlen, bedeutende Bilder, die in diesen Regionen schweben, andringende Sprüche der heiligen oder Profanskribenten, und was sich sonst noch humoristisch hinzufügen mag, alles dieses bildet die wunderbare Gesamtheit seines Stils, seiner Mitteilungen. Kann man sich nun in der Tiefe nicht zu ihm gesellen, auf den Höhen nicht mit ihm wandeln, der Gestalten, die ihm vorschweben, sich nicht bemächtigen, aus einer unendlich ausgebreiteten Litteratur nicht gerade den Sinn einer nur angedeuteten Stelle herausfinden, so wird es um uns nur trüber und dunkler, je mehr wir ihn studieren, und diese Finsternis wird mit den Jahren immer zunehmen, weil seine Anspielungen auf bestimmte, im Leben und in der Litteratur augenblicklich herrschende Eigenheiten vorzüglich gerichtet waren." (Hierin irrt sich Goethe; denn namentlich durch die Bemühungen Gildemeisters und Wieners ist das Dunkel, das über manchen Aufsätzen Hamanns lag, so gut wie ganz zerstreut worden!)

Trefflich deutet auch Wiener die Eigentümlichkeit des Hamannschen Stils an: „Er lehrt nicht, er entwickelt nicht; sein Stil ist die Energie eines Mannes, der nicht dies oder jenes, sondern sich selbst, wie er ist, alle Kräfte seines innersten

Wesens auf den Moment, da er die Gegner trifft, sammelnd, den hohlen Worten und schattenhaften Menschen gegenüberstellt. Darum hat er ohne Gegner nicht geschrieben, hat sich den Freund, wenn er mit ihm handelte, als einen Gegner gegenübergestellt. Darum ist der Ausdruck seiner Rede eine nach Gestaltung ringende Kraft, womöglich alles in Ein Wort, wie zu Einem Schlage zusammen zu fassen. Daher kommt auch, wie er selbst sagt, die Fülle seiner Privatangelegenheiten in seinen Schriften, denn es ist Wahrheit des Lebens in ihnen, und der Mensch ist nicht ohne die äußere Schale seines Daseins. Während andre entweder nur ein Wort gaben, weil nichts zeugend in ihre Seele fällt, oder leere Worte, angelernt und angeflogen, wie Spreu aus den Lüften, ist bei ihm, was er lebte und erlebte, im Wort zu hellen Blüten emporgedrungen, oder in herben, bittern Tropfen erquollen." — „Welche Schriften müssen am meisten auf die Wahl und den Reichtum der Sprache bedacht sein?" fragt Hamann einmal; „die leersten, die abgeschmacktesten, die sündlichsten! — Daher gehört es mit zur Güte eines vorzüglichen Werkes, alles Unnütze so viel als möglich auszuscheiden, die Gedanken in den wenigsten Worten und die stärksten in den einfältigsten zu sagen. Daher ist die Kürze der Charakter eines Genius selbst unter menschlichen Hervorbringungen, und alle Menge, aller Überfluß eine gelehrte Sünde. Ist die Sünde nicht selbst die Mutter der Sprachen gewesen, wie die Kleidung eine Wirkung unserer Blöße?" — „Mein Gedrucktes besteht," sagt er an anderem Orte, „aus bloßem Texte, zu dessen Verstande die Noten fehlen, die aus zufälligen auditis, visis, lectis et oblitis bestehen; und eine stumme Mimik war das ganze Spiel meiner Autorschaft." „In meinem mimischen Stil," schreibt er einmal nicht ohne Selbstbewußtsein an Kant — „herrscht eine strengere Logik und eine geleimtere Verbindung als in den Begriffen lebhafter Köpfe. Ihre Ideen sind wie die spielenden Farben eines gewässerten Seidenzeuges, sagt Pope. — Diesen Augenblick bin ich ein Leviathan, der Monarch oder der erste Staatsminister des Oceans, von dessen Odem Ebbe und Flut abhängt. Den nächsten Augenblick sehe ich mich als einen Walfisch an, den Gott geschaffen hat, wie der größte Dichter sagt, in dem Meere zu scherzen." „Bald sind es Berge" — schreibt er einmal an Lindner — „bald Hügel, auf die ich wie ein flüchtiges Reh springe und Staub mache." — Mitunter nimmt er auch Anstoß an der übergroßen Gedrängtheit seiner Darstellung: „Mein verfluchter Wurststil," klagt er einmal, „der von Verstopfung herkommt, und von Lavaters Durchfall ein Gegensatz ist, macht mir Ekel und Grauen. Ich habe schlechterdings einen Freund zum Korrektor und Erinnerer nötig."

Derartige Widersprüche sind allerdings Eigenheiten genialer Naturen. Aber auch dafür hat Gervinus kein rechtes Verständnis. Er steht in seiner plumpen Hausbackenheit davor, wie vor einem Rätsel — oder auch in philiströser, aus Dunkelhaftigkeit hervorgegangener Beschränktheit schmähend und höhnend, — wenn er die seltsamen Wallungen und Gährungen, die innern Kämpfe, Qualen und

Entzückungen in der Seele des großen Mannes merkt. Er hat in sich nichts Ähnliches erlebt, nicht erlebt, daß einmal der ganze Geist wie verzehrendes Feuer, die Worte wie Flammen, — und darnach wieder bis zum Tode betrübt, mit dem Königlichen Psalmensänger erseufzen muß: „Ich bin ein Wurm und kein Mensch." „Genie," sagt Hamann, „ist eine Dornenkrone und der Geschmack ein Purpurmantel, der einen zerfleischten Rücken deckt." — „Die Angst in der Welt," sagt er ein andermal, „ist aber der einzige Beweis unserer Heterogeneität. Denn fehlte uns nichts, so würden wir es nicht besser machen als die Heiden und Transcendental-Philosophen, die von Gott nichts wissen und sich in die liebe Natur wie die Narren vergaffen; kein Heimweh würde uns anwandeln. Diese impertinente Unruhe, diese heilige Hypochondrie ist vielleicht das Feuer, womit wir Opfertiere gesalzen und vor der Fäulnis des laufenden Säkulums bewahrt werden müssen." Das sind alles Stimmungen, Gedanken, die einem Gervinus fremd sind. In seiner plumpen Manier sagt er: „Hamann duldet kraft- und willenlos, und oft mit Verzagen; — er war traurig in selbstersonnenem Jammer, von hypochondrischen Anfällen zerquält." — Der arme Gervinus hat keine Ahnung von dem Paulinischen Zeugnis: „Als die Traurigen und allezeit fröhlich, als die da nichts haben und doch alles haben, als die Armen und die doch viele reich machen, als die Sterbenden und siehe, wir leben."

Wiederholt erhebt auch Hegel den Vorwurf gegen Hamann, er sei nicht zu einer Expansion der Gedanken gekommen und habe kein größeres Buch schreiben können, sondern nur kleine, wenig Bogen umfassende Gelegenheitsschriften. Welche Beschränktheit auch in diesem Urteil! Hegel hat Folianten auf Folianten geschrieben, und sie sind fast alle schon vergessen, sind wie Spreu, wie die Nebel, die der Wind verweht hat. Eine Seite aus Hamann wiegt ganze Bände von Hegel auf. Hegel und Gervinus scheinen nicht eine einzige Schrift Hamanns mit Aufmerksamkeit gelesen zu haben. Eine der interessantesten und vor andern leicht verständliche ist z. B. „die Apologie des Buchstabens H." Jakobi findet, daß diesem Schriftchen „an Tiefsinn, Witz, Laune, an Reichtum von Genie nichts in unserer Litteratur zu vergleichen ist," und auch Kant ist entzückt über dieselbe Abhandlung und bittet den Verfasser „in solcher Weise fortzufahren." Gervinus aber findet nichts andres darin „als eine Verteidigung des Buchstabens „H" gegen die alberne Orthographie eines geistlichen Herrn," der den Dehnungs- und Hauchlaut ganz aus unserer Schrift verbannen wollte. Und doch tritt die Tendenz der „Apologie," namentlich am Ende derselben, unverkennbar deutlich heraus: „Die sogenannte gesunde Menschenvernunft macht es mit den tiefsten Geheimnissen des Gotteshauches, der die Offenbarung durchweht, ebenso wie jener geistliche Herr. Was sie etwa nicht faßt und begreift, wirft sie ohne Scheu in die Rumpelkammer, und doch läßt sie mit großer Inkonsequenz 1000 andere Dinge, die ihr ebenso unfehlbar sind, ohne weiteres stehen." „Ihr kleinen Propheten von

Böhmisch Breda!" (nach einer von Grimm verfaßten Schrift: „Petit prophète de Böhmisch Breda" — Böhmische Musikanten — hier Berliner) ruft Hamann aus, „ist eure ganze Menschenvernunft etwas Anderes als Überlieferung und Tradition, und gehört denn viel dazu, das Geschlechtsregister eurer abgedroschenen, kahlen und zweimal erstorbenen Meinungen bis auf die Wurzel des Stammbaumes nachzuweisen? Ist eure Menschenvernunft kein unbestimmtes Organ, keine wächserne Nase, kein Wetterhahn, dem wenigstens der einmal geschriebene und bis jetzt gebliebene Buchstabe eines heiligen Kanons vorzuziehen ist?" — Ähnlich an andern Orten: „Während die Modeklerisei samt ihrer Gemeinde die nahrungskräftigen, lebensrettenden Glaubenssätze des biblischen Christentums als durchaus ungenießbar und unverdaulich beiseite wirft, würgen sie heißhungrig und leichtgläubig alle unbewiesenen strohernen und steinernen Dogmen ihrer „gesunden Vernunft" hinunter. Ist das berühmte Principium coincidentiae oppositorum euch gänzlich unbekannt? Der Geist ist es, der lebendig macht; der Buchstabe ist Fleisch, und eure Wörterbücher sind Heu."

Wie ganz anders urteilt ein M. Claudius über das in Rede stehende Schriftchen: „Die Betrachtungen über die Religion und ihr Neues," sagt er, „die Orthographie ohne H" sind bekannt. Die „Apologie" von Hamann ist ein Wink und Antwort darauf und auf alle Betrachtungen der Art, die sämtlich auf demselben Loch, nur mehr oder minder laut gepfiffen werden und gepfiffen worden sind, seit dem Ersten, der den Johanniswurm der allgemeinen Vernunft, statt ihn auf der Erde, seiner Heimat, fortkriechen und glänzen zu lassen, über die Religion aufsteigen ließ, wie die Knaben ihren Drachen; und die sämtlich auf demselben Loche werden gepfiffen werden bis an der Welt Ende und der Johanniswürmer und Knaben und Drachen. Der Verfasser läßt sich in das Gesinge und in das Gesumse wider und für die Religion gar nicht ein, sondern anatomiert den Johanniswurm und macht ihn verdächtig rc."

Gervinus war, auch abgesehen von der nun schon mehrmals gerügten Flüchtigkeit, infolge seiner rationalistischen Beschränktheit durchaus nicht imstande, den Kern der Autorschaft Hamanns zu fassen. „Die Summe seines Wesens," behauptet er, „war das, was das Ferment in die Geschichte aller deutschen Bildung warf, das machiavellische ritornar al segno, was Hamann die petitio principii nannte. Er stand allen verwickelten Verhältnissen, allen unnatürlich gesteigerten Wissenschaften entgegen, und wollte zu einem kindlichen, instinktmäßigen ganzen Leben zurück. Er fand, daß der Baum der Erkenntnis den Baum des Lebens zerstört habe. — Er sah die Verfeinerung und den Mißbrauch der Wissenschaften, der Religion, des Staates aufs äußerste getrieben, konnte sich mit diesem Luxus nicht versöhnen und setzte mit einem natürlichen Sprunge auf das andere Extrem kindlicher Verhältnisse zurück und wütete dann gegen seinen alten Adam. Die petitio principii schien ihm unter solchen Verhältnissen der Übertreibung, der

Unnatur und Ausartung das wahre Gegengift zu sein. Daher sein Haß gegen die fremde Verwaltung seines Landes, gegen die autokratische Willkür des Königs, daher sein eifriges Luthertum, weil auch Luther die Anfänge der christlichen Kirche herstellen wollte, daher sein Abhängigkeitsgefühl, seine Religiösität überhaupt, die überall am Anfange der Dinge liegt (!), daher seine Vorliebe für die Schrift der Kinder (!), das alte Testament, und für den Orient, die Wiege der Menschheit; daher sein Haß gegen die Philosophie, der soweit ging, daß er den Spinoza einen Mörder und Räuber der gesunden Vernunft nannte, und seine Neugierde dagegen für die albernsten Prophezeiungen und Wundergerüchte, daher auch seine Richtung des Studiums der Sprache, die er verbildet und mißbraucht fand, und als die Verführerin von Verstand und Vernunft ansah. Aus diesem Gesichtspunkte wird seine ausgeartete Manier und Überkühnheit im Vortrage selbst ein Spott auf die gekünstelten Verhältnisse des Jahrhunderts, ohne dadurch entschuldigt zu werden." — So weit Gervinus! Fast jeder Satz ist dem, der sich eingehend mit Hamann beschäftigt hat, ein Zeugnis von der Oberflächlichkeit des Verfassers, von der höchst mangelhaften Kenntnis der Schriften H.s und der Unfähigkeit und Unlust, sich in dieselben zu vertiefen.

Wie spricht sich H. selber in einfachster Weise über Zweck und Ziel seines Schriftstellertums aus, und worin erkennen die bedeutendsten seiner Zeitgenossen, insbesondere die, welche ihm innerlich nahe gestanden, Aufgabe und Beruf des Mannes.

„Im Panier meiner fliegenden Sammlung," bezeugt Hamann, „funkelt jenes Zeichen des Ärgernisses und der Thorheit, in welchem der kleinste Kunstrichter mit Konstantin überwindet, und das Orakel des Gerichts zum Siege ausführt." „Der innere oder unsichtbare Teil meiner kleinen Autorschaft dürfte wohl immer der herrlichste bleiben und mich wegen der kleinen Ungemächlichkeiten, denen die Außenseite noch ausgesetzt sein möchte, trösten und belohnen." „Moses und Johannes, Christentum und Judentum, die Lebendigen und die Toten zu vereinigen, — die durch den Turmbau sich verwildert in gesellschaftlicher Zerstreuung, durch die Taubeneinfalt des Geistes gleichgesinnt und aus gemeinschaftlichen Sündern übereinstimmende Brüder des Sinnes zu machen — das ist die Aufgabe!"

Gar herrlich und deutlich ist auch sein Zeugnis gegen das Ende seines „Fliegenden Briefes", der letzten seiner Schriften: „Diesem König" (Christo nämlich), dessen Name wie sein Ruhm groß und unbekannt ist, ergoß sich der kleine Bach meiner Autorschaft, verachtet, wie das Wasser zu Siloah, das stille geht. Kunstrichterlichen Ernst verfolgte den dürren Halm und jedes fliegende Blatt meiner Muse, weil der dürre Halm mit den Kindlein, die am Markte sitzen, spielend pfiff, und das fliegende Blatt taumelte und schwindelte vom Ideal eines Königs, der mit der größten Sanftmut und Demut des Herzens von sich rühmen konnte: hier ist mehr denn Salomo! Wie ein lieber Buhle mit dem Namen seines lieben Buhlen

das willige Echo ermüdet, und keinen jungen Baum des Gartens noch Waldes mit den Schriftzügen und Malzeichen des markinnigen Namens verschont: so war das Gedächtnis des Schönsten unter den Menschenkindern mitten unter den Feinden des Königs eine ausgeschüttete Magdalenensalbe, und floß wie der kräftige Balsam vom Haupte Aarons hinab in seinen ganzen Bart, hinab in sein Kleid. Das Haus Simonis des Aussätzigen in Bethanien ward voll von dem Geruche der evangelischen Salbung; einige barmherzige Brüder und Kunstrichter aber waren unwillig über den Unrat und hatten ihre Nasen nur vom Leichengeruche voll." —

„Du Ruprecht Pförtner," schreibt Herder an seinen Freund, „ein Magus von Natur, bist allein geschaffen, den König des Himmelreichs zu feiern. Lebe wohl, lieber treuer Ruprecht — Pan, dem seine höhere unverwelkliche Krone über all seinen Mühen und Leiden aufbewahrt bleibt." — Moser, die Fürstin Gallitzin und Jakobi sprechen sich, wie oben bereits mitgeteilt, in ähnlicher Weise aus. Selbst Goethe ahnt die große Bedeutung Hamanns, wenn er z. B. in Wahrheit und Dichtung (1. 2. Buch) sagt: „Seine Sokratischen Denkwürdigkeiten erregten Aufsehen, und waren besonders solchen Personen lieb, die sich mit dem blendenden Zeitgeiste nicht vertragen konnten. Man ahnte hier einen tiefdenkenden gründlichen Mann, der mit der offenbaren Welt und Litteratur genau bekannt, doch auch noch etwas Geheimes, Unerforschliches gelten ließ, und sich darüber auf eine ganz eigene Weise aussprach. — Sogar die Stillen im Lande, wie sie halb im Scherz, halb im Ernst genannt wurden, jene frommen Seelen, welche, ohne sich zu irgend einer Gesellschaft zu bekennen, eine unsichtbare bilden, und meiner Klettenberg, nicht weniger ihrem Freunde Moser, war der Magus im Norden eine willkommene Erscheinung."

Desgleichen in der Italienischen Reise (Brief v. 5. März 1787): „Filengeri machte mich mit einem alten Schriftsteller bekannt, an dessen unergründlicher Tiefe sich die neuen italienischen Gesetzfreunde höchlich erquicken und erbauen, er heißt Johann Baptista Viko; sie ziehen ihn dem Montesquieu vor. Bei einem flüchtigen Überblick des Buches, das sie mir als ein Heiligtum mitteilten, wollte mir scheinen, hier seien sibyllinische Vorahnungen des Guten und Rechten, das einst kommen sollte, gegründet auf ernste Betrachtungen des Überlieferten und des Lebens. Es ist gar schön, wenn ein Volk solch einen Ältervater besitzt. Den Deutschen wird einst Hamann ein ähnlicher Kodex werden!"

Das war es, was ich, von geringen Änderungen abgesehen, meinem Freunde als Entgegnung auf die von Gervinus verfaßte Beurteilung Hamanns mitgeteilt hatte.

In seiner Erwiderung waren mir einige Bemerkungen neu und anregend. „Nachdem ich nun selber," so schreibt er unter andern, „mit Hamann vertrauter werde, möchte ich Dir ähnlich der Samariterin Joh. 4 sagen: Ich glaube nun

nicht mehr um deiner Rede willen, sondern ich habe es selber gesehen und gehört."

„Ja fürwahr, dieser Hamann ist eine hochbedeutsame Erscheinung! Goethe hat recht, wenn er ihn unsern geistigen Ältervater nennt; er ist berufen" (um es mit einem Ausdruck von Gelzer zu sagen), „die alte Zeit in die neue hineinzuführen, den poetischen und philosophischen Geist der Nation mit dem Urgedanken des Christentums zu durchdringen." — Er sucht die coincidentia oppositorum, und scheint manchmal nicht zu merken, daß er sie gefunden und in Schriften praktisch zur Anwendung gebracht hat." —

„Ungeachtet vieler Nachfrage," klagt Hamann einmal, „ist es mir nicht möglich gewesen, des Jordanus Bruno Schrift „de Uno" aufzutreiben, worin er sein principium coincidentiae erklärt, das mir jahrelang im Sinn liegt, ohne daß ich es weder vergessen noch verstehen kann. Diese Koincidenz scheint mir immer der einzige zureichende Grund aller Widersprüche und der wahre Prozeß ihrer Auflösung und Schlichtung, aller Fehde der gesunden Vernunft und reinen Vernunft ein Ende zu machen." — Fast zufällig bin ich, durch unsern Landsmann Prof. Überweg aufmerksam gemacht, in Besitz der Scharpff'schen Übersetzung der Schriften des Nikolaus von Kusa (im Trier'schen, an der Mosel) gekommen. Dieser ist der eigentliche erste Begründer des von Hamann gesuchten Princips. Jordanus Bruno, sein Schüler, hat es von jenem überkommen und nicht mit Glück versucht, es weiter zu entwickeln. Wie hätte sich Hamann gefreut, wenn ihm die Schriften des alten wackern Kusaners in die Hände gekommen wären. Er hätte manche den seinigen ganz ähnliche Gedanken darin gefunden: „Das ernste Streben unseres Geistes muß es sein," so läßt sich z. B. Nikolaus von Kusa vernehmen, „sich zu jener Einfachheit der Anschauung zu erheben, in welcher die Gegensätze zusammenfallen" oder: „Da wir im Endlichen, in allem, was anders ist, als das absolut Größte, also im *anders sein*, erfahrungsmäßig nichts als Gegensätze wahrnehmen, so folgt, daß das absolut Größte über allen *Gegensätzen*, die Koincidenz aller Gegensätze ist. Alle Gegensätze sind in ihm eine unterschiedslose Einheit, es ist die absolute *Identität*; das *absolut* Größte ist daher in ihm auch das absolut Kleinste."

Hört man nicht den ähnlichen Klang in manchen Aussprüchen Hamanns, z. B.: „Welche Frage hat den Weltweisen mehr zu schaffen gemacht als der Ursprung des Bösen oder die Zulassung desselben? Gott selbst sagt: Ich schaffe das Böse — —. Wenn wir einen rechten Begriff von den Dingen hätten oder uns zu machen suchten, so dürften wir uns durch Ausdrücke nicht verwirrt machen, noch beleidigt halten. Gut und böse sind eigentlich allgemeine Begriffe, die nichts mehr als eine Beziehung unserer selbst auf andere Gegenstände und dieser Zurückziehung, daß ich so sage, auf uns anzeigen." — „Das Antichristentum," schreibt er an Jakobi, „gehört mit zum Plane der göttlichen Ökonomie." Und ähnlich: „Es werde! Erstes und letztes Wort dreieiniger Schöpfung! Es ward Licht! Er ward

Fleisch! Es werde Feuer! Siehe ein neuer Himmel und eine neue Erde — ohne Meer und eine neue Kreatur! Das Alte ist vergangen; siehe! es ist alles neu geworden. Siehe ich mache alles neu! „Herr! wo da?" — „Wo ein Aas ist, da ist Er!" —

Wer sollte nicht die Tiefe und Fülle des Geistes in Hamann bewundern! An Gelehrsamkeit, an Reichtum des Wissens kam ihm niemand seiner Zeit gleich, auch ein Kant nicht. „Seine Schriften," — so bezeugt ja selbst ein Lessing — „scheinen als Prüfungen der Herren aufgesetzt zu sein, die sich für Polyhistores ausgeben. Denn es gehört wirklich ein wenig Pauhistorie dazu." Und was seine natürliche Begabung und Geistesrichtung anbetrifft, so stimme ich aus vollster Überzeugung Jakobi bei, wenn er schreibt: „Der Geist und die gerade Kraft, mit welcher Lessing nach der Wahrheit hinstrebt, sind bewundernswert; indessen ist er weit vom Ziele entfernt geblieben. Darin steht Hamann über ihm, wie er denn überhaupt an eigentlichem metaphysischem Tiefsinn alle übertrifft, selbst Kant darf ihm hierin nicht gleichgestellt werden." *)

Aber mehr als alles das bewundere ich seinen „Kindersinn", wie die Fürstin Gallitzin so schön seine Eigentümlichkeit bezeichnet, seine Demut, die mit männlicher Entschiedenheit gepaart war, die wunderbare Unbefangenheit, mit der er dem Terenzischen „homo sum," oder besser noch dem Apostolischen „alles ist euer," allezeit gerecht geworden, und sich an dem Guten erfreut, wo er es gefunden, insbesondere auch bei Menschen, deren Grundanschauungen den seinigen ganz entgegengesetzt waren.

Jedes Buch ist ihm, sagt er selbst, eine Bibel, jede Arbeit Gottesdienst und Gebet. So war er, wie J. Paul auch so fein sagt, „ein Heros und ein Kind zugleich, der wie ein elektrisierter Mensch im Dunkeln mit dem Heiligenschein um das Haupt sanft dasteht, bis eine Berührung den Blitz aus ihm zieht." —

Ich gestehe gern, daß ich in diesen Worten einen leisen Vorwurf fand, den ich im Herzen bewegte. Indem ich mir das Bild Hamanns wieder lebhaft vor die Seele führte, beschämte mich vor allem die Milde, die Natürlichkeit und maßvolle Bescheidenheit in seinem Wesen, der kindlich große Sinn, dem Zutrauen und innige Liebe von allen Seiten entgegenkommen. Er selber eine Coincidentia oppositorum! In fröhlichster Unbefangenheit kann er mit den heterogensten Naturen verkehren. Entschiedenste Lutheraner und Katholiken gehen in seinem Hause aus und ein. Ein katholischer Gutsherr (Buchholz in Münster) befreit

*) Welche Frische und Kräftigkeit sein Geist noch kurz vor seinem Abschiede von dieser Erde erkennen ließ, bezeugt sein Leibarzt Dr. Lindner: „Schon in der ersten Periode der Genesung von einer erschöpfenden, fast tödlichen Krankheit" — so erzählt er — „durchlief und excerpierte H. (es war wenige Wochen vor seinem Ende) eine solche Menge von dicken Bänden aller Formate, daß ich glaubte, er könne unmöglich wissen, was er lese; um so mehr erstaunte ich, als ich fand, daß ihm kein Jota von allem entwischt war, was zur vollständigen Rubrik des Inhaltes und zur Beurteilung des Guten und Schlechten gehörte."

ihn von Nahrungssorgen, nimmt ihn in sein Haus auf; eine katholische Fürstin pflegt ihn, den Sterbenskranken, mütterlich und weint heiße Thränen über dem Toten, — ein berühmter Theolog und Philosoph (Sprickmann) katholischer Konfession setzt ihm die Grabschrift: „viro christiano — den Juden ein Ärgernis und den Griechen eine Thorheit 2c.!“ — und ein protestantischer König (Friedr. W. IV.) kommt, von Liebe und Ehrfurcht getrieben, zu seinem einsamen Grabe, läßt seine Gebeine herausheben, sie feierlich in geweihter Erde bestatten und ihm ein neues schönes Denkmal setzen.

Sie alle haben sich vor dem Geiste und der Kraft dieses Mannes gebeugt und in ihm einen Lehrer und Propheten unseres Volkes anerkannt und verehrt. Und was hat diese, sowie alle Größesten und Edelsten unter seinen Zeitgenossen, so unwiderstehlich zu ihm hingezogen und so innig an ihn gefesselt? Das war der auf Kindes-Einfalt und Gläubigkeit beruhende und davon durchdrungene Tief- oder vielmehr Prophetenblick, der da, wo andere nur Verhüllung und Sterblichkeit, Dunkel und Irrtum sahen, allezeit das durchscheinende göttliche Licht und Leben erschaute und freudig erfaßte; es war der in ihm, in seinem Wort und Wesen, deutlich spürbare freudige Geist, der von Tag zu Tag mehr in die herrliche Freiheit der Kinder Gottes hineinreifte und darum immer entschiedener und fröhlicher zeugen konnte, daß wir Christenleute dem Ziele nahe sind, da Göttliches und Menschliches, Himmel und Erde endlich ganz eins sein werden (omnia divina et humana omnia!) — „Denn verklärte Leiblichkeit ist das Ende der Wege Gottes!“

Die Chevésche Ziffernmethode.

Geehrtester Herr Redakteur! Sie erwerben sich ein Verdienst um eine wirklich gute Sache, indem Sie gestatten, die Chevésche Elementargesanglehre (Méthode Galin-Paris-Chevé) in diesen Blättern zu besprechen. Ich werde mich bei dieser Besprechung ganz kurz fassen, nur die Haupt-Gesichtspunkte berühren und es dem freundlichen Leser überlassen, sich durch die Lektüre der über diesen Gegenstand bis jetzt erschienenen Schriften genauer zu unterrichten. Ich folge bei meinen Mitteilungen der Schrift:

Blätter zur Verbreitung der Chevéschen Elementar-Gesanglehre, herausgegeben von Fr. Th. Stahl. 2. Auflage. Verlag von J. Stahl in Arnsberg. Preis Mk. 1,20. —

In dem **Kapitel I** derselben wird der Nachweis geführt, daß in den Schulen Gesangunterricht erteilt werden soll. Man wird nun vielleicht sagen, das werde nicht bestritten, bedürfe also keines Beweises. Wenn man aber sieht, mit welcher Gleichgültigkeit der Gesangunterricht vielfach behandelt

und daß demselben in der Schule oft nur 1 (eine!) Stunde pro Woche eingeräumt wird; wenn man gar hört und liest, der Musik- und Gesangunterricht müsse von dem Stunden-Plan der Lehrer-Seminarien gestrichen werden; so ist es gewiß wohl angebracht, nachzuweisen, daß dem Gesange eine Stelle in dem Unterrichtsplane unserer Schulen und Seminarien gebührt. Die „Blätter" rechnen den Gesangunterricht nicht zu den Nebenfächern, sondern zu den wesentlichen Unterrichtsgegenständen. Jedenfalls ist er viel wesentlicher, als manches andere, was unsere Kinder jetzt in der Schule lernen müssen. Beim Anblick vieler unser jetzigen Stundenpläne kommt man oft zu dem reaktionären Gedanken, der vom „alten Fritz" vorgeschriebene (Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und — Singen!) verdiene den Vorzug.

In **Kapitel II** wird der „Zustand des Gesangunterrichts in den Schulen und im Volke" besprochen. Seminarlehrer und Musikdirektor Hentschel sagte vor beinahe 30 Jahren, die Sangeslust und Sangesfreudigkeit des Volkes habe trotz der Schulen und zahlreichen Vereine nicht eben in hohem Grade zugenommen. Das Volk sei von den Zotenliedern und rohen Gassenhauern noch nicht erlöst, und die Art und Weise seines Gesanges lasse selbst bei bessern Liedern noch viel zu wünschen übrig. Dasselbe kann man heute noch sagen, und daß es seit jener Zeit in den Schulen in Bezug auf den Gesang gegen die Zeit von 1825 bis 1850 ebenfalls nicht viel besser geworden, werden die älteren Lehrer bezeugen können. „Der eigentliche Volksgesang verstummt mehr und mehr", meint einer unserer besten Pädagogen. Aber die zahlreichen Gesangvereine? Nun, die Beteiligung an denselben ist im Verhältnisse zu der Volkszahl — außerordentlich gering! Die Gesänge unserer Liedertafeln dringen gar nicht oder nur selten in das Volk. Die „Blätter" sind der Meinung, die Beteiligung an den Gesangvereinen sei darum so gering, weil die Liederübung in denselben meistens so entsetzlich langweilig sei und zwar deshalb, weil die Sänger ihre Lieder größtenteils auf dem schrecklich langweiligen Wege des Vorgeigens, Vorsingens und Nachsingens lernen müßten. In den meisten Schulen werde zur Bildung selbständiger Sänger nichts gethan, selbst in manchen höhern Schulen werde nach dem Gehör geübt. Und wo sollten denn die Mitglieder der meisten Vereine gelernt haben, ihre Lieder selbständig zu üben, wenn sie es in der Schule nicht lernten? Die große Masse des Volkes hat keine Zeit und kein Geld, um sich und seinen Kindern Privatunterricht im Singen erteilen zu lassen, und die meisten Vereine sind keine Singschulen, sondern Abrichtungs-Anstalten; sie dressieren ihre Mitglieder nur zum Vortrage einer größern oder kleinern Anzahl von Liedern.

Kapitel III führt den Nachweis, daß das Singen bloß nach dem Gehör verwerflich sei, und daß der Unterricht nach Tonzeichen erteilt werden müsse. Wie die Schüler selbständig lesen, rechnen und

schreiben lernten, so müßten sie auch dahin geführt werden, ihre Lieder selbständig, d. h. ohne Hilfe des Lehrers oder eines mitspielenden Instrumentes zu üben. In einem Schulleben werden oft 600 bis 1000 Stunden Gesangunterricht erteilt, aber mit welchem Erfolge? Wenn jemand die Schüler bei ihrer Entlassung examinierte, so würde er finden, daß sie in den meisten Fällen außer einer kleinen Anzahl von Liedern gar nichts von der Musik wüßten. Das formale Princip beim Gesangunterrichte sei, „das musikalische Vermögen im Menschen zu erhöhen." (Dr. A. B. Marx.) Das materiale Princip sei: „der Singschüler soll Musik lesen und schreiben lernen." (Dr. Emil Chevé.) „Vor der Hand haben wir nichts dagegen, wenn man das materiale Princip als ein Ideal auffaßt, an dessen Verwirklichung bis zur Kunststufe hinauf auf jeder Stufe des Unterrichts zu arbeiten ist. Es schadet gar nicht, wenn man einem Ideale nachjagt." — Wäre die Einübung einer Anzahl von Liedern das Hauptziel, so genügte zur Erreichung desselben das Gehörsingen, die Vogelorgelmethode. Das Singen bloß nach dem Gehör sei aber undidaktisch; bei allem Unterrichte solle der Schüler die Hauptarbeit thun, durch beständiges Suchen und Üben, Selbstdenken, Selbstfinden, Selbstthun vor und nach selbständig werden, seine Kräfte soweit ausbilden, daß er der Führung und Leitung nicht mehr bedürfe. Das Ziel allen Unterrichts sei, den Unterricht möglichst bald überflüssig zu machen. Ein Mensch, der stets nur nach dem Gehöre gesungen habe, sei bei seinem 50jährigen Sängerjubiläum nicht viel selbständiger als im ersten Jahre. Das Gehörsingen sei eine Abrichterei und so langweilig, daß die denkenden Sänger in den Vereinen vor und nach die Lust daran verlieren und davon laufen. Es ist dem Gesangvereine unwürdig. Es macht die eigene Übung und Weiterbildung unmöglich. Die langweilige Einübung der Noten verkümmert die Freude am Liede u. s. w.

Wenn auch nur 1/3 der Singschüler selbständig singen lerne, so seien die Treff- und Takt-Übungen doch in der Schule durchzumachen. Diese Übungen würden bei den übrigen 2/3 doch die wesentlichsten Dienste leisten in Bezug auf Stimmbildung, reine Intonation und dergl. Das fortwährende Liedersingen, wobei oft ganze Abteilungen stets dieselbe Stimme singen, sei der Entfaltung der Stimmmittel nicht förderlich. Wenn auch nur 1/3 der Schüler „Musik lesen" (treffen) lernte, welch große und tüchtige Gesangchöre ließen sich da bald an jedem Orte mit Leichtigkeit bilden! — Unter Berufung auf Autoritäten wie Dr. G. W. Fink, Dr. A. B. Marx, Dr. E. Chevé wird dann aber behauptet, die meisten Menschen haben hinreichende Anlage zur Erlernung des selbständigen Singens. Dr. Chevé, der wohl mehr Erfahrung im Massenunterrichte gemacht hat als irgend jemand, behauptet, durch zweckdienliche Mittel können von 100 Schülern durchschnittlich 90 (oft sogar 95) zu selbständigen Sängern gebildet werden.

Im **Kapitel IV** wird ausgeführt, man wende aber meistens keine zweckdienlichen Mittel beim Gesangunterrichte an; das Instrumental-Notensystem sei für Vokalmusik nicht geeignet, am wenigsten beim Massenunterrichte in Schulen und Vereinen. Der Sache sei das Volk gewachsen, da es auf dem Wege der Nachahmung Melodie, Harmonie und Rhythmus der vorgesungenen Lieder wiedergeben lerne, während es unmenschliche Mühe koste, die Schüler zur selbständigen Ausführung derselben Sache zu bringen, d. h. zum Lesen der gebräuchlichen Tonschrift, der Noten. Das Notensystem und die Notenmethode seien zu kompliziert und daher in der Schule nicht durchzumachen; auch sei das Notensystem, auf Gesang angewandt, nicht logisch. Jede Idee müsse durch ein klares bestimmtes Zeichen, dieselbe Sache auch durch dasselbe Zeichen und durch dasselbe Zeichen auch nur dieselbe Sache dargestellt werden. Gegen diese Grundsätze fehle das Notensystem an allen Ecken und Enden. — Es würde zuweit führen, die Ausführungen der „Blätter" hier wieder zu geben; es ist aber eine Thatsache, daß in der von denselben empfohlenen Zifferumethode „Grundton und Dominante im zweizeitigen Takte" nur auf eine Weise, nämlich so: 15 geschrieben werden, während man dieselbe musikalische Idee in Noten auf 450 mal verschiedene Weise schreibt, wenn man nur die jetzt üblichen Schlüssel- und Taktarten in Anwendung bringt. Unter Anwendung aller Schlüssel- und Taktarten kann man „15" in Noten sogar 840 mal verschieden darstellen!! Die Einführung in die Theorie des komplizierten Notensystems erfordert so viele Erklärungen, daß in der Singstunde oft mehr gesprochen als gesungen wird, während man bei der Chevéschen Zifferumethode nur sehr wenig zu erklären hat, sondern fast die ganze Zeit auf Treff- und Taktübungen verwenden kann. Erst im 3. Kursus (Modulationen) werden mehr theoretische Erörterungen nötig, welche aber alsdann wegen der bis dahin erworbenen Vorbildung rasch begriffen werden.

Im **Kapitel V** wird das der Chevéschen Methode zu Grunde liegende Ziffernsystem beschrieben und verteidigt. Es wird die logische Notwendigkeit für den Sänger nachgewiesen, sich nur einer Dur- und einer Molltonleiter zu bedienen, und es wird für Unsinn erklärt, ihm Lieder mit Vorzeichnungen bis zu 7 Kreuzen und 7 Be's, also in 15 Tonarten vorzulegen, die für ihn nur 15 verschiedene Zeichen für einen Gegenstand sind. Die eine Tonleiter mit einerlei Bezeichnung und Benennung kann von dem Sänger in der allerverschiedensten Tonhöhe ausgeübt werden, mit derselben kann er alle Tonarten des Klaviers — und noch viel mehr — hervorbringen. Das bestimmte Verhältnis der verschiedenen Stufen zum Grundton ist das wesentliche Merkmal der Tonleiter. Dieses Verhältnis ist unveränderlich, stets dasselbe, mag die Tonleiter höher oder tiefer gesungen werden, es ist ein absolutes Verhältnis; es wird von der Natur nach unabänderlichen Gesetzen bestimmt.

Die Natur liefert aber keinen unabänderlichen, festbestimmten Ton; die angenommene, *gewählte Stimmung* wird durch Hitze und Kälte u. s. w. oft verändert. Die künstlichen Instrumente, Stimmgabeln u. s. w., welche als Tonmaß dienen sollen, schwanken fortwährend; von Land zu Land, von einer größern Stadt zur andern, von Oper zu Oper, von Orgel zu Orgel hat oder hatte man oft eine andere Stimmung. *Theoretisch* sollen die Noten bestimmte Töne bezeichnen; da aber nach *denselben* Noten auf Instrumenten *verschiedenster* Stimmung gespielt wird, so stellt sich in der *Praxis* heraus, daß die Noten nur die *Stufen* der in verschiedener Höhe ausgeübten Tonleiter und keine bestimmten Töne bezeichnen. Da aber die Stufen *aller* Tonleitern: Prime (1), Secunde (2), Terze (3), Quarte (4), Quinte (5), Sexte (6), Septime (7) in ihrem Verhältnisse zu dem Grundtone und zu einander *stets gleich* bleiben, mag man die Tonleiter hoch oder tief anstimmen, aus c, as oder cis spielen, so *ist es für den Sänger eine logische Notwendigkeit, diese stets gleichen Stufen auf stets gleiche Weise zu bezeichnen und zu benennen.* Die 15 mal verschiedene Bezeichnung und Benennung dieser sieben Stufen ist eine unverantwortliche Erschwerung der Gesangeskunst. (Die Noten bezeichnen für die meisten Instrumentisten etwas Bestimmtes, freilich keine bestimmten *Töne*, wohl aber bestimmte *Griffe*, *Stellen*, *Tasten* u. s. w. auf ihrem Instrumente.)

Zur Bezeichnung der sieben Stufen der Tonleiter eignen sich *am allerbesten* die sieben Ziffern 1 2 3 4 5 6 7. Drei Oktaven reichen für Gesang aus und dieselben werden so geschrieben: $\underbrace{\underset{\cdot}{1}\ \underset{\cdot}{2}\ \underset{\cdot}{3}\ \underset{\cdot}{4}\ \underset{\cdot}{5}\ \underset{\cdot}{6}\ \underset{\cdot}{7}}_{\text{tiefe,}}$ $\underbrace{1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7}_{\text{mittlere,}}$ $\underbrace{\dot{1}\ \dot{2}\ \dot{3}\ \dot{4}\ \dot{5}\ \dot{6}\ \dot{7}}_{\text{hohe Oktave.}}$

In den seltenen Fällen, wo sie nicht ausreichen, wendet man für tiefere Töne doppelt unterpunktierte Ziffern an: $\underset{\cdot\cdot}{7}\ \underset{\cdot\cdot}{6}\ \underset{\cdot\cdot}{5}$; für höhere schreibt man: $\ddot{1}\ \ddot{2}\ \ddot{3}$ u. s. w. Die Erhöhung und Erniedrigung dieser Stufen wird durch Durchstreichung der Ziffern in entgegengesetzter Richtung angedeutet. Damit aber der Gesang der Zifferisten genau so klinge, wie derjenige der Notisten, so intonieren jene den Grundton 1 in derselben Höhe, wie die Notisten den Grundton ihrer Tonleiter, also 1 = g, 1 = d, 1 = as u. s. w.

Es ist so klar, wie die Sonne, daß man mit einer Tonleiter *von nur sieben an ihrer Gestalt leicht erkennbaren Zeichen, welche in allen Oktaven dieselbe Form behalten, stets dasselbe bedeuten und stets denselben Namen führen*, in kurzer Zeit mehr leisten kann, als mit Tonzeichen, von denen *jedes* — *alles* bedeuten kann. (*Ein und dieselbe Note*, die auf der dritten Linie z. B., kann je nach den Schlüsseln und Vorzeichnungen der Reihe nach die 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Stufe einer Tonleiter *sein* und c, d,

e, f, g, a, h oder cis, dis, ëis, fis, gis, ais, his oder ces, des, es, fes, ges, as, b heißen!) Aber nicht nur für den Gesangunterricht, sondern auch für theoretische Auseinandersetzungen, für das Studium der Harmonielehre ist das Ziffersystem seiner Einfachheit und Klarheit wegen besser, als das Noten-System.

In Bezug auf die Taktbezeichnung der Methode sei nur bemerkt, daß dieselbe von überraschender Einfachheit ist, was von jedermann anerkannt werden muß und meistens auch anerkannt wird, z. B. auch von dem Musikdirektor und Seminarlehrer Hentschel. — Geißler nennt diese Taktbezeichnung ein Meisterstück von Einfachheit und Klarheit und wünscht deren Anwendung auf unser Instrumental-Notensystem. Zu einer ausführlichen Darlegung und Begründung des überaus logischen und praktischen Taktsystems reicht der mir zur Verfügung gestellte Raum nicht aus und ich muß daher bitten, darüber in den „Blättern" selbst nachzulesen. Hier sei jedoch bemerkt, daß das Ziffersystem der Methode nur einen 2-, 3- und 4-zeitigen Takt kennt, während das Notensystem 24 verschiedene Taktarten aufweist. —

Nach dem Gesagten ist das Ziffersystem, in Verbindung mit der Chevé'schen Methode das rationellste, einfachste, bequemste, verständlichste Mittel, in verhältnismäßig kürzester Frist Musik lesen zu lernen, es führt die musikalischen Thatsachen auf den denkbar einfachsten Ausdruck zurück. —

Kapitel VI der „Blätter" schlägt sich mit den Gegnern herum und beseitigt die Einwürfe gegen System und Methode.

Kapitel VII bespricht die Chevé'sche Methode. Der Stufengang derselben ist so wohl berechnet, daß das „Ding wie von selbst läuft." Außer den Ziffern 1 2 3 4 5 und 5 6 7 i in den Übungen Nr 1 und 9 braucht der Lehrer nichts mehr zu geben, vorzusingen oder vorzuspielen, der Schüler kann die Intonation aller Übungen selbst finden. — Die Chevé'sche Methode ist so geeigenschaftet, daß sie auch den Preis davon tragen würde, wenn es sich darum handelte, nach welcher Methode in kürzester Frist die meisten **selbständigen Notensänger** gebildet werden können. Über die mit der Methode erzielten Erfolge werden die frappantesten Beispiele erzählt.

Kapitel VIII enthält Ratschläge für den praktischen Gebrauch der Methode, am Schlusse derselben auch eine Anleitung, wie die Ziffern zur Erlernung des Singens nach Noten mit bestem Erfolge verwertet werden können. Der Weg durch das Ziffernsystem zum Notensystem ist kein Umweg, sondern der einfachste, natürlichste und kürzeste.

In dem **Nachworte** zu den „Blättern" bittet der Verfasser alle Leser um „Hülfe, Teilnahme und Förderniß." Die Idee, durch Vereinfachung der Unterrichtsmittel ein musiklesendes, d. h. seine Lieder selbständig übendes Volk zu bilden, ist eine große Idee! Man denke nur ein wenig über die Folgen nach, welche die Verwirklichung der Idee nach sich ziehen würde, und man wird

zustimmen. Die Möglichkeit, diese Idee durch die Chevésche Methode zu verwirklichen ist theoretisch und praktisch bewiesen. — Die Erkenntnis einer Wahrheit legt aber die Pflicht auf, sie zu verbreiten und durch Wort und That für sie einzustehen. Die konsequenten Leser (besonders die Lehrer), welche die vorgetragene Lehre als richtig anerkennen, werden daher mit Kindern oder Erwachsenen Gesangkurse einrichten, bei denen ihnen der Erfolg nicht fehlen wird. Die Gesangvereinsdirigenten werden ihre Vereine für einige Zeit in Singschulen verwandeln. Den Unentschiedenen rät der Verfasser: Möge man zunächst vertrauen und versuchen und dann sich entscheiden. Bei einem solchen Versuche ist ja in keinem Falle etwas verloren." Jeder mit Einsicht und Eifer unternommene Versuch ist bis jetzt zu Gunsten der Methode ausgefallen. Niemand, der als Ziel des Gesangunterrichts die Erringung der Selbständigkeit betrachtet, wird die Methode wieder verlassen, nachdem er ihre Wirksamkeit in etwa 20 Singstunden auf die Probe gestellt hat. Bedingung des Erfolges ist, keine Übung zu verlassen (d. h. zu einer neuen überzugehen), ehe sie bei der großen Mehrzahl festsitzt. Keine Übereilung! Übung 1 ist die Grundlage von Übung 2 u. s. w. — Trotz aller Einfachheit ist die Methode kein Nürnberger Trichter. Der Verfasser empfiehlt dem Lehrer daher zwei echt deutsche Tugenden: Mut und Ausdauer. „Durch Liebe und Beharrung wird auch das Kleinste groß."

In Vorstehendem sind nur unzureichende Andeutungen von dem gegeben, was die „Blätter" bieten. Wer in der Sache klar sehen will, muß dieselbe nicht nach diesen Andeutungen beurteilen, sondern die „Blätter" lesen und sich daneben auch die Methode ansehen. Durch jede Buchhandlung sind zur Ansicht zu beziehen:

Stahl, Fr. Th., Blätter zur Verbreitung der Chevéschen Elementargesanglehre. 2. Auflage	Mk. 1,20
— — Singschule, 1 Heft, nach der Chevéschen Elementargesanglehre, mit Liedern. 5. Auflage	„ 0,60
— — Singschule, 1 Heft, ohne Lieder	„ 0,35
— — Singschule, 2 Heft, mit Liedern	„ 0,60
— — Singübungen und Lieder für kleine Kinder 3. Aufl.	„ 0,20
— — Lieder für vier gleiche Stimmen	„ 0,60

Wie man sieht, sind einzelne Hefte bereits in mehreren Auflagen erschienen, ein Beweis, daß die Sache Anklang findet. Auf dem Umschlage der Singschule sind verschiedene Beurteilungen zu lesen, darunter manche von großen Autoritäten in der musikalischen Welt. So z. B. bestand in Paris ein Verein, der sich die Verbreitung der Methode zur Aufgabe gestellt hatte. Demselben gehörten der Generalinspektor der Universität und der Generalinspektor des Elementarunterrichts, neun berühmte Komponisten (Rossini (!) war Vicepräsident oder Ehrenpräsident, ich weiß es nicht genau) und mehrere andere hochstehende

Personen an. — L. Kreutzer ist der Meinung, daß die Chevésche Methode unermeßliche Vorteile darbiete. Dr. Franz Witt, Generalpräses der deutschen Cäcilienvereine ist der Überzeugung, daß „dieser Methode die Zukunft gehört.“

Zur Verbreitung und Verteidigung der Methode giebt Hr. Kondring, Chorregent in Steele, einer der eifristen und tüchtigsten Zifferisten, seit einem Jahre ein Monatsblatt heraus, nämlich die

Sängerwarte, Sprechsal für Gesangsdidaktik und Organ der Zifferisten Deutschlands. Durch die Post oder vom Herausgeber bezogen Mk. 1,50 pro Jahr.

Aus der in Jahrgang I Nr. 12 mitgeteilten Abonnentenliste geht hervor, daß die Methode in Essen und Umgegend und im Regierungsbezirke Düsseldorf bereits viele Anhänger hat; wenn ich recht zähle, so hat das Blatt allein in diesen Gegenden 284 Abonnenten, meistens Lehrer und Geistliche.

Wenn die Zahl der Freunde der Methode in derselben Weise weiter zunimmt, wie in den letzten Jahren, so wird ein Haupteinwand gegen die Einführung derselben bald verschwinden. Derselbe lautet: „Wenn auch die Methode die beste sein sollte, so ist mit derselben doch nichts anzufangen, weil es an Ziffernmusikalien fehlt.“ Ein guter Anfang ist mit der Herausgabe von solchen bereits gemacht. Für Schulgesang liefert die Singschule I und II bereits eine hübsche Anzahl Lieder; dazu kommt dann noch die Sammlung von „Liedern für vier gleiche Stimmen“ für Vereine. Für kath. Kirchengesang veröffentlicht Dr. M. Tratter zu Meran in Tirol eine „Sammlung von Messen, Motetten ꝛc. in Ziffern.“ Dieselbe besteht bis jetzt aus 40 Lieferungen à 4 Seiten und enthält Kompositionen der besten alten und neuen Kirchenmusiker. Die Sammlung ist zum Preise von 15 Pfg. pro Lieferung gegen Einsendung des Betrags zu beziehen durch J. Stahl in Arnsberg.*) In dem Maße als die Zahl der Freunde der Chevéschen Methode wächst, werden die angezeigten Sammlungen ohne Zweifel fortgesetzt und erweitert und neue in Angriff genommen werden, und die Klagen über Mangel an Ziffernmusik werden bald verstummen. —

Wenn durch vorstehende in der Eile zusammengestellten Mitteilungen die geehrten Leser dieses Blattes veranlaßt würden, sich die erwähnten „Blätter“ und die Methode auch nur anzusehen, so wäre der Zweck dieser Zeilen erreicht; denn ich bin überzeugt, daß viele derselben dadurch zu einer eingehenden Prüfung der Sache würden angeregt werden. Und wer die Sache mit unbedingter Wahrheitsliebe, ohne Vorurteil und ohne Voreingenommenheit prüft und praktisch versucht, der ist für dieselbe gewonnen; es kann nicht anders sein. X.

*) Viele Gesänge dieser Sammlung sind auch für den prot. Gottesdienst verwendbar.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Karl oder Carl?*)

Von Dr. F. A. Finger.

„Natürlich Carl, es kommt ja von Carolus." So sagte mir kürzlich jemand. Da holte ich ein Büchlein herbei und schlug den Titel auf: „Einhardi Vita Karoli Magni." Also Einhard (Eginhard), der vertraute Geheimschreiber Karls d. Gr., hat in der lateinisch verfaßten Lebensbeschreibung seines Herrn dessen Namen, dem er nur die lateinische Endung beifügte, mit K geschrieben. Und mit Recht. Der Name ist deutsch und bedeutet so viel als „Mann", besonders „kräftiger Mann." Unser Wort „Kerl" ist dasselbe, nur hat es, wie es auch manchen andern Wörtern ergangen ist, im Laufe der Zeit eine engere, ungünstigere Bedeutung angenommen. Ähnlich das holländische „Kerel", das dänische und schwedische „Karl". Einhard hat bei diesem deutschen Namen das schon von Ulfila eingeführte, dem griechischen Alphabet entlehnte Zeichen K angewandt. Den ersten dieses Namens, den die Geschichte kennt, Karl Martell, nennt er in seinen Annalen Karlus. Auch die übrigen lateinisch schreibenden Annalisten des 8. und 9. Jahrhunderts haben meist Karolus und Karlemannus. Nithard, Karl d. Gr. Enkel, berichtet uns über den Schwur, den im J. 842 die gegen Lothar verbündeten Brüder Ludwig der Deutsche und Karl der Kahle bei Straßburg ablegten. Ludwig schwört, um von den schon romanisierten Westfranken verstanden zu werden, in romanischer Sprache. Da kommt denn vor: „cist meon fradre Karlo" (diesen meinen Bruder Karl). Auch die großen Geschichtsschreiber Lambert von Hersfeld (11. Jahrh.) und Otto von Freisingen (12. Jahrh.) schreiben Karolus. Natürlich kommt auch in deutschen Schriftstücken jener Zeit das K vor, z. B. im Ludwigsliede (nach 881): „mit Karlemanne", in der Kaiserchronik (12. Jahrh.): „von Kunich Karln", im Rolandsliede vom Pfaffen Chunrat (12. Jahrh.): „Karl der keiser". Auch karolingische Urkunden haben das K. Bei karolingischen Münzen tritt allerdings manchmal das C auf, doch steht auch bei solchen auf der Rückseite ein Monogramm, das ein deutliches K enthält.

Nach dem Erlöschen der Karolinger — der letzte Karl aus diesem Hause, Herzog Karl II. von Lothringen, starb zu Anfang des 11. Jahrhunderts — verschwindet der Name für geraume Zeit. Ganz vereinzelt treffen wir einen König Karl von Schweden (1160—68), der fälschlich als der Siebente bezeichnet wird, in der That aber der Erste war. Erst nachdem Papst Paschalis III. (1164—68) Karl den Großen unter die Heiligen versetzt hatte, finden wir den Namen wieder; zunächst in Frankreich und einigen ihm benachbarten oder mit ihm in näherer Verbindung stehenden Ländern, so in Neapel und Ungarn, wo im 13. und 14. Jahrhundert mehrere Könige Karl aus dem französischen Hause Anjou regierten, in Navarra, Savoien, Lothringen, Burgund (Karl d. Kühne, 1467—77) u. s. w.

*) Im preußischen Wörterverzeichnisse ist über diesen Namen nichts gesagt. Wäre dies aber auch der Fall, so würde ich doch, was ich hier geschrieben, nicht zurückhalten, da ich der Ansicht bin, daß durch jene zunächst für die Schule bestimmte Feststellung geschichtliche und sprachliche Erörterungen nicht unmöglich gemacht werden sollen.

— Frankreich selbst hatte im 14. und 15. Jahrhundert fünf Könige dieses Namens. Der deutsche Kaiser Karl IV. (1347—78) war eigentlich Wenzel (tschechisch Waclaw, spr. Wazlaf) getauft, nahm aber in Frankreich, wo er einen Teil seiner Jugend verlebte, statt jenes den französischen Ohren zu rauh klingenden Namens den Namen Karl an.

Auf den Münzen all dieser Fürsten steht, mit sehr wenigen Ausnahmen, Karolus.

Ebenso in ihren Urkunden. Die von Kaiser Karl IV. im J. 1356 erlassene Goldene Bulle hat im Eingange die Worte: „Karolus quartus divina favente clementia Romanorum imperator". Karl VI. von Frankreich (1380—1422) beginnt einen Brief an die Stadt Frankfurt mit den Worten: „Karolus dei gracia Francorum rex". In einem Briefe König Ruprechts von 1409 heißt es: „keiser Karll selige der vierde". Im J. 1415 nennt in einem Briefe Herzog Friedrich von Österreich neben andern Fürsten auch „herczog Karle von Luthringe". Im J. 1492 schreibt Kaiser Friedrich III. in einem Briefe an Frankfurt: „kunig Karl (VIII.) von Frangkrich". Kaiser Maximilian I. spricht im J. 1506 in einem Briefe von „kunig Karln von Castilien". Derselbe erwähnt im J. 1517 in einer Instruktion an seine Räte „hern Karlen von Gellern" (Geldern). Diese Beispiele könnten noch sehr vermehrt werden.

So herrschte siebenhundert Jahre lang die Schreibung „Karl" und „Karolus".

Eine Änderung tritt gegen Ende des 15. Jahrh. ein, zur Zeit der Renaissance, der Wiederauffrischung des Altertums, da man begann das Mittelalter als eine barbarische Zeit zu verachten. Da kommt denn in unserm Namen allmählich das römische, „klassische" C auf. So schon auf einigen Münzen Karls VIII. (1483—98) von Frankreich. Auf Münzen des deutschen Kaisers Karl V. (1519—58) und des französischen Königs Karl IX. (1560—74) ist das C bereits vorherrschend. Deutsche Urkunden Karls V. beginnen „Wir Karl" u. s. w., am Ende steht aber sein Stempel „Carolus".

Sehr schnell vollzieht sich dieser Wechsel in deutschen Schriften. Die von Alt besorgte deutsche Ausgabe von Schedels Chronicon magnum (Augsp. 1496) hat etwa dreimal so viel „Carl" als „Karl", Seb. Franck (Germaniae Chronicon, 1538) und Seb. Münster (Cosmographia, 1544 u. s. w.) nur noch „Carl". Luther spricht (1521) in einem Briefe von „Keiser Carol". Gegen Ende des 16. Jahrh. hatte das C vollständig gesiegt, und es behielt, ganz vereinzelte Ausnahmen abgerechnet, die Alleinherrschaft bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts.

Da treffen wir denn wieder zuweilen das „Karl", z. B. bei Girtanner (Histor. Nachrichten u. s. w. über die französische Revolution 1794 u. s. w.), einem deutschgesinnten Manne und heftigen Gegner der französischen Revolution, bei Spittler (aber nicht immer) in seiner Kirchengeschichte (1785), bei Klopstock (z. B. im Gedichte von 1764 „Kaiser Heinrich". S. Ausg. der Oden, Leipzig, Göschen, 1798, I, 202); in Campes Kinderbibliothek (1804) kommt ein „Karl" und ein „Karolinchen" vor.

Aber doch gehörte „Karl" damals noch zu den Seltenheiten. Auf Münzen deutscher Fürsten (Braunschweig, Anhalt u. s. w.), welche Münzen nicht mehr, wie noch häufig im vorigen Jahrhundert, lateinische Umschriften haben, treffen wir noch bis weit in unser Jahrhundert „Carl" an. Der jetzige König von

Württemberg aber schreibt seinen Namen „Karl". Mögen andere deutsche Fürsten dieses Namens ihm nachahmen.

Mit dem Erwachen deutschen Geistes kommt das „Karl" allmählich wieder zu seinem Rechte, das es siebenhundert Jahre lang ausgeübt, und erst seit nicht ganz vierhundert Jahren verloren hatte.

Von bedeutenderen neueren deutschen Schriftstellern, die ihren Namen „Carl" schrieben, wüßte ich nur den Geographen Ritter, den Sprachlehrer Ploetz, den Naturforscher Vogt (der allerdings kein Deutscher mehr sein will) anzuführen.

„Karl" dagegen schreiben oder schrieben Bädeker (selbst in französischen Ausgaben), der Grammatiker K. Ferdinand Becker, Gutzkow, der Philologe K. Friedr. Hermann, Immermann, Lachmann, der Mineraloge K. Cäsar v. Leonhard, der Verf. d. Gesch. d. Pädagogik v. Raumer, der Dichter Simrock u. a. Letzterer nannte die Kölner, die den Namen ihrer Stadt mit C schrieben, spottweise „Zöllner".

Gegner der Schreibung „Karl" sind die meisten Kaufleute. Bei ihrer Unterschrift geht das C schneller als das K. Ich hoffe aber, daß trotzdem die richtige Schreibung auch bei ihnen allmählich Eingang finden wird.

Wir knüpfen einiges Verwandte an.

Die aus dem Griechischen stammenden Namen Katharina (in der Nikolaikirche zu Frankfurt a. M. steht ein Grabstein der im J. 1378 gestorbenen „Katherina, etwan Sifrids zum Paradies hausfraw") und Nikolaus, sowie die hebräischen Isaak, Jakob, Rebekka sollten gleichfalls mit K (k) geschrieben werden. Ebenso der deutsche Name Konrad, und wohl auch die Namen Klara, Klemens, Konstantin, Dominikus, Markus u. s. w., die, obgleich aus dem Lateinischen stammend, doch nun einmal in die deutsche Sprache aufgenommen worden sind.

Seit Anfang des J. 1880 wird amtlich „Karlsruhe" und „Konstanz" geschrieben. Möge dies von Kassel, Koblenz, Koburg, Kolmar, Köln, Köthen, Krefeld, Kreuznach u. a. nachgeahmt werden. In Köln selbst liest man allerdings „Kölner Hof", „Kölnische Pferdebahn" u. s. w., auch kommt da die „Kölnische Zeitung" heraus; der Poststempel zeigt aber immer noch „Cöln".

Man könnte einwenden, daß ja einige dieser Namen aus dem Lateinischen stammen. Aber wir schreiben doch auch, trotz der lateinischen Herkunft, jetzt allgemein „Kammer, Kanzel, Käse, Kastanie, Kloster, Körper, Kreuz, Krone" u. s. w.

Wenn einmal ein Wort, mag es auch aus einer fremden Sprache seinen Ursprung herleiten, ganz deutsch geworden ist, da soll man es auch mit deutschen Buchstaben schreiben. Umsomehr — hier kommen wir wieder auf unsern Hauptgegenstand zurück — den Namen „Karl", der nicht von „Carolus" herkommt, sondern urdeutsch ist.

Korrespondenzen.

Aus Ostpreußen. (Rückblick auf das Jahr 1881). Das alte Jahr vergangen ist, wir danken Dir, Herr Jesu Christ! Gewiß, es ist noch immer Grund zum Danken vorhanden, schon dafür, daß es nicht gerade rückwärts in unserem Schulleben gegangen ist. Glücklicherweise ist nicht zu melden, daß man, wie es nach Berichten verschiedener Zeitungen in einzelnen großen Städten der

westlichen Provinzen Preußens geschehen sein soll, die Verringerung der Lehrergehälter hier erstrebt hat. Freilich, von Zulagen ist auch nichts zu hören gewesen; es ist bei dem bisherigen Einkommen geblieben. — Selten werden — die Zeit der Vakanzen scheint vorüber zu sein — Rektoratsstellen mit einem Einkommen von cr. 2400 M. 1839 M. einschließlich Wohnungsentschädigung, ja sogar mit 1400 und 1250 M. ausgeboten, hin und wieder auch städtische Lehrerstellen mit 825—900 M. Die Emeriten erhalten die von hoher Stelle in Sicht gestellten 600 M. noch nicht, wenigstens noch lange nicht alle; wenn ich nicht irre, sind dieserhalb von Lehrern des Gumbinner Bezirks an den Herrn Minister und an das Haus der Abgeordneten Petitionen gerichtet worden. Dankend ist anzuerkennen, daß den armen Lehrerwitwen jährlich 200 M. gezahlt werden. Wie unzureichend in vielen Fällen doch auch diese Summe ist, beweist der Aufruf der Lehrer eines Kirchspiels des Gumbinner Bezirks zu gunsten einer Lehrerwitwe, in welchem es wörtlich, wie folgt, heißt: „Am 2. Juni starb nach 8tägigem Krankenlager der Lehrer Becker zu Wirbeln, Kr. Insterburg, 37 Jahre alt. Becker sowohl als seine Gattin waren sehr arm zusammengekommen und durch wirtschaftliche Unfälle, jahrelange Krankheit der Kinder und Gattin infolge einer Zwillingsgeburt, durch unabweisliche Pflichten gegen hilflose Verwandte, besonders durch Aufnahme der armen Mutter, die jahrelang auf dem Siechbette litt, war B. nicht nur nicht in der Lage, sein Leben zu versichern, sondern im Kampfe ums Dasein in der Notwendigkeit, Schulden zu machen, deren Tilgung der Witwe durch Veräußerung der wertvolleren Habseligkeiten und der diesjährigen Ernte nicht gelungen ist. Die Witwe krank, fast arbeitsunfähig, vom tiefsten Grame gepackt, steht, kaum aus der ersten Betäubung erwacht, ratlos und verzweifelt im Kreise von 6 Kindern, von denen das älteste 12, das jüngste 1 Jahr alt und eines krüppelhaft ist. Die Pension beträgt pro Tag und Kopf nicht ganz 10 Pf. Wie soll hieraus außer Wohnung noch Kleidung, Nahrung und Brennmaterial beschafft, wie der Rest der Schulden getilgt werden? Ohne außerordentliche Hilfe muß die notbedrängte Frau mit den 6 Kindern umkommen! Dazu Keller und Kammer leer, die Wohnung kalt, die Kinder nackt und bloß, die Mutter zur Bedienung unfähig, kurz, die Not schreiend!“ — —

Das Vereinsleben ist im ganzen rege gewesen. Der Pestalozziverein, der am 1. Juli einen Barbestand von 7487,68 M. hatte, verfügte am 1. Oktober über einen solchen von 7623,63 M. außerdem über 23 700 M. in Wertpapieren und 300 M. im Geigenlager. — Der am 1. Oktober erst 3/4 Jahr thätige ostpreußische Emeritenunterstützungsverein ist in der verhältnismäßig günstigen Lage gewesen, bis dahin 25 Portionen à 40 M. und 25 à 20 M., im ganzen also 1500 M., austeilen zu können. Die Zahl der Mitglieder betrug 1900.

Die freien Lehrervereine einzelner Kreise haben sich vielfach zu größeren Gruppen zusammen gethan; es sei hier nur erwähnt der masurische Seegruppen-Gauverein, der am 6. und 7. Oktober seine 5. Versammlung abhielt. Und die Vorträge, die in diesen Vereinen gehalten werden? — Jeder, der sich dafür interessiert, möge sich selbst ein Urteil darüber bilden, und zu diesem Zwecke hier einige Themata: Johann Peter Hebel. Ein Lebensbild. (Königsberger Lehrerverein). — Die Kollegialität unter den Lehrern. (Insterburg). — Das Stoffverzeichnis für die Landschulen. (Labiau). — Das Volkslied in der Volksschule. Der Halbtagsunterricht in der Volksschule. (Stallupönen). — Unsere Verpflichtung zur strengsten Lebensführung. (Gumbinnen). — Pfarrer Oberlin als Pädagoge.

(Heiligenbeil). — Über Ferienkolonieen. (Königsberg). — Welche Gesichtspunkte sind hervorzuheben und der Unterrichtskommission zu unterbreiten, unter denen die Pensionierung der Volksschullehrer erfolgen soll? (Pr. Eylau). — Wodurch kann der Lehrer seine Berufsfreudigkeit wahren? (Insterburg). — Über Schulsparkassen. (Mohrungen). — Die häuslichen Schularbeiten in den drei Stufen. (Ortelsburg). — Erfahrungen eines Lehrers in den ersten 10 Jahren seiner Wirksamkeit. (Heiligenbeil). — Einrichtung botanischer Schulgärten. (Königsberg). — Über die Erziehung unserer Jugend zur Achtung der Autorität und die Folgen für das Leben. — Die bildende Macht des deutschen Lernstoffes. (Marggrabowa). — Über das Verhältnis zwischen Kopf- und Tafelrechnen. (Insterburg). — Doch genug. — Was die Anzahl der Besucher der Versammlungen anbelangt, so lauten die Berichte darüber sehr verschieden. Zu der Provinzial-Lehrerversammlung, die am 26. Juli ihren Anfang nahm, waren cr. 250 Teilnehmer erschienen. Sehr zahlreich waren die Seminarkonferenzen besucht; die Zahl 200 wurde wohl überall überschritten. — Inbetreff der letzteren hat das Königliche Provinzial-Schulkollegium zu Königsberg eine Verfügung an die Seminar-Direktoren erlassen, in welcher es zunächst denselben seine Befriedigung über den günstigen Verlauf der abgehaltenen Konferenzen ausspricht, den hingebenden Eifer, mit welchem eine größere Anzahl von Seminarlehrern rc. rc. durch Vorträge und Lehrproben rc. sich beteiligt haben, anerkennt und die zuversichtliche Erwartung ausspricht, daß es den Direktoren rc. gelingen werde, dieser für die Förderung der zu erstrebenden Wechselwirkung der Seminare und Volksschulen aufeinander und so sehr wünschenswerten Einheitlichkeit ihrer Arbeit wichtigen neuen Einrichtung eine mit ihrer Dauer fortschreitende gedeihliche Entwicklung zu sichern. „Um eine geordnete“ — so heißt es darin — „und das Wesentliche treffende Diskussion über die für die Konferenz bestimmten Vorträge und Lehrproben zu ermöglichen, wird es sich empfehlen, künftig das Programm der Konferenz, in welchem das Thema der Vorträge und Lehrproben anzugeben ist, den angemeldeten Teilnehmern an der Konferenz zur Orientierung so zeitig als möglich zugehen, ebenso die Thesen, in welchen der Inhalt der zur Diskussion gelangenden Vorträge zusammenzufassen ist, zeitig drucken und an die Teilnehmer gelangen zu lassen.“ — — „Wo irgend Schulinspektoren oder tüchtige Volksschullehrer zur Haltung, sei es von Vorträgen über pädagogische oder didaktische Themata oder von Lehrproben sich haben bereit finden lassen, ist von solchen Anerbieten in entgegenkommender Weise Gebrauch zu machen und der Ausführung möglichst Vorschub zu leisten. Auch weisen wir im Anschlusse an unsere Verfügung vom 22. Dezbr. v. J. darauf hin, daß es sich anempfiehlt, Mitteilungen aus solchen Schriften (älterer und neuerer Zeit) zu geben, welche es verdienen, von den Lehrern erkannt und genau erwogen zu werden, daß es ferner erwünscht erscheint, wenn seitens der versammelten Lehrer wichtige Erfahrungen aus ihrem Schulleben mitgeteilt werden.“ — — —

Bis zum 1. April d. J. sind die Termine der diesjährigen Konferenzen der vorhin genannten Behörde mitzuteilen.

Nun zu den Prüfungen, zunächst den zweiten Lehrerprüfungen. Der Ausfall derselben ist im allgemeinen nicht als günstig zu bezeichnen. So waren z. B. in Waldau 32 Lehrer erschienen, von denen jedoch nur 21 bestanden. In Osterode bestanden von 38 Lehrern 18 nicht; in Karalene bestanden von 44 Examinanden 32. Noch ungünstiger ist das Resultat der Prüfung der Mittelschullehrer. Zur Frühjahrsprüfung hatten sich 23 Kandidaten gemeldet; 2 waren nicht erschienen, 5 traten

während des Examens zurück, und von den verbliebenen 16 bestanden 8. Im Herbste waren von 32 angemeldeten Kandidaten 28 erschienen; 5 derselben traten nach der schriftlichen Prüfung zurück, und 11 bestanden das Examen. —

Zu seiner Zeit ist in diesen Blättern erwähnt worden, daß einige landwirtschaftliche Vereine in unserem Osten und Süden die Einführung der Halbtagsschule veranlassen wollten. Bei dem Wollen scheint es geblieben zu sein, wenigstens ist von den Erfolgen dieser Bestrebungen nichts weiter bekannt geworden.

An den Seminaren haben im letztvergangenen Jahre vielfach Personalveränderungen stattgefunden. Die Seminare zu Braunsberg, Karalene, Osterode, Waldau haben neue Direktoren erhalten; die früheren Direktoren sind zum Teil recht weit versetzt worden.

Doch nun genug, und nun mit Gott hinein ins neue Jahr.

Königsberg i. Pr. (Verfügung.) Die Königliche Regierung hierselbst hat unterm 28. Juni v. J. folgende Verfügung an die evangelischen Kreis- und Lokal-Schul-Inspektoren des Regierungsbezirks erlassen.

Man hört vielfach Klage über zu geringe Teilnahme am öffentlichen Gottesdienst. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, die Ursachen derselben zu erforschen; wohl aber sind wir, denen die Pflege des Kirchen- und Schulwesens eines großen Bezirks anvertraut ist, dazu berufen, diesen kirchlichen Notstand beseitigen zu helfen. Vollkommen überzeugt, daß eine gründliche Heilung dieses Schadens nur dann erfolgen kann, wenn schon die Jugend Gottes Haus, Gottesdienst und Gottes Wort lieb gewinnt, wenden wir uns durch Ew. . . . an die Gewissen der Lehrer. Es genügt dazu nicht, daß die Kinder nur in das volle Verständnis des dritten Gebotes eingeführt und insbesondere die über zehn Jahre alten durch ernste Mahnung zu fleißigem Kirchenbesuch angehalten werden, vielmehr müssen wir, weil Unterweisung und Mahnung nur dann Wert und Wirkung haben, wenn das Beispiel des Lehrenden denselben Nachdruck giebt, es den Lehrern unseres Aufsichtskreises als Gewissenspflicht dringend ans Herz legen, die Lauterkeit ihrer christlichen Gesinnung auch durch fleißigen und regelmäßigen Kirchenbesuch, sowie dadurch zu bethätigen, daß sie in Gemeinschaft mit den übrigen Lehrern des Kirchspiels die Beaufsichtigung der älteren Schulkinder, welche die Kirche besuchen, während des Gottesdienstes willig übernehmen.

Königliche Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Die heilige Geschichte in biblischen Geschichten für evangelische Schulen. Nach Maßgabe der ministeriellen „allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ bearbeitet von Johannes Meyer.

Vorliegendes Buch aus der Praxis der einklassigen Schule hervorgegangen (jetzt arbeitet der Herr Verfasser übrigens an einer mehrklassigen städtischen Schule), hat daher vorzugsweise die ungeteilte Volksschule im Auge, womit jedoch keineswegs gesagt werden soll, daß es in mehrklassigen Schulen keinen Eingang finden könne. „Das Eigentümliche und zum Teil neue dieses Buches besteht in folgendem: 1. die Geschichten sind für die drei natürlichen Stufen des Unter-

richtes: Unter-, Mittel- und Oberstufe ausgewählt. Äußerlich unterscheiden sich die drei Stufen dadurch, daß die für die Unterstufe gegebenen Geschichten aus deutscher Bourgeoisschrift, die für die Mittelstufe aus deutscher Petitschrift, die für die Oberstufe aus lateinisch Korpus gesetzt, resp. bezeichnet sind. 2. die für die Unter- und Mittelstufe ausgewählten Geschichten sind vollständig gegeben, während die allein für die Oberstufe geeigneten zum größten Teile nur bezeichnet sind. 3. der Text schließt sich an den Ausdruck der Bibel an, ohne sich an jedes „und" und „aber" sklavisch zu binden. Zur Stütze für ein sinngemäßes Lesen ist außerdem in den Geschichten für die Unterstufe die Betonung durch gesperrten Druck bezeichnet. 4. Jede Geschichte ist handlich in kleinere Abschnitte geteilt, denen kurze, prägnante Inhaltsangaben vorangestellt sind. 5. den Geschichten der Unter- und Mittelstufe ist für jede der bezeichneten Stufen je ein Bibelspruch hinzugefügt, in dem der Haupt und Grundgedanke der Erzählung krystallisiert liegt." — Was der Herausgeber in vorstehenden Worten von dem Buche aussagt, findet seine Bestätigung; jedenfalls wird es nicht ohne Beachtung bleiben. Wie es dasselbe an methodischen Winken für den Lehrer nicht fehlen läßt, so bietet es zugleich auch in der Auswahl und Anlage des Stoffes mancherlei Erleichterung, während es den Schülern das eigentliche Lernbuch der bibl. Geschichte wird. Daß das Buch, um möglichst vielen gerecht zu werden, auf allen Stufen „ein Maximum giebt," mag in gewisser Beziehung zweckmäßig sein; aber es erwächst dann leicht die Gefahr, daß dasselbe zu dickleibig und somit den Kindern der Volksschule zu teuer wird. In der vorliegenden Gestalt enthält dasselbe 183 Seiten und kostet 60 resp. 50 Pf. ohne Einband. Ist somit die angedeutete Klippe glücklich umgangen, so ließ sich die andere kaum vermeiden: wir finden die einzelnen Geschichten durchweg zu knapp erzählt, nicht selten streift die Erzählung nahezu an skizzenartige Darstellung. Vielleicht wird aber gerade diese Seite dem Buche manche Freunde erwecken, indem so eine Geschichte zum Einlernen sich eher und leichter bewältigen läßt. Recensent ist jedoch der Ansicht, daß es in sachlicher und sprachlicher Beziehung von Vorteil ist, wenn die Geschichtsbilder möglichst vollständig gegeben werden. L.

Lehrbuch der heiligen Geschichte. Zur Orientierung und zum praktischen Handgebrauch für Theologen, Lehrer und Lehrerinnen. Von Peuß. Erste Abteilung. Stavenhagen, Beholtz.

Wir stehen nicht an, dieses Buch als eine bedeutende Erscheinung auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes zu bezeichnen und angelegentlichst zu empfehlen, wenn es auch nicht unmittelbar im Unterricht der Schule, sondern nur für die eigene tiefere Gründung verwertbar ist. Der Verf. stellt an ein „für die Praxis des Unterrichts (doch wohl in Seminaren) berechnetes Lehrbuch der heiligen Geschichte sieben Forderungen, nämlich: 1. es muß die ganze heilige Geschichte als die Entfaltung des einen göttlichen Heilsplanes darstellen; 2. es muß bei jeder einzelnen Geschichte gezeigt werden, welche heilsgeschichtliche Bedeutung ihr beiwohnt; 3. die Darstellung muß sich eng an die heilige Schrift anschließen und kein Buch der Bibel von der Betrachtung ausschließen, 4. es müssen die nötigen bibelkundlichen Notizen, namentlich auch ein ausführlicher Überblick über die Gliederung und den Inhalt des Buches gegeben werden; 5. auch eine Reihe apologetischer Ausführungen werden von dem praktischen Bedürfnis erfordert; 6. es müssen tüchtige, nicht allzuschwer zugängliche Werke namhaft gemacht werden, aus welchen weitere Orientierung möglich ist; 7. neben mög-

lichster Gründlichkeit wird große Kürze, Klarheit und Übersichtlichkeit erfordert.

Wir stimmen diesen Anforderungen nicht nur zu, sondern sind auch der Meinung, daß in dem vorliegenden Buche dieselben in vorzüglicher Weise erfüllt sind. Zum 5. Punkte sind die Ausführungen über die ägyptische und assyrische Geschichte sehr lehrreich. Oft führt der Verf. abweichende Meinungen an, versäumt aber nicht — was sehr wohlthuend wirkt — die seinige bestimmt auszusprechen und zwar mit mehr oder weniger eingehender Begründung.

Das ganze Werk ist auf 4 Abteilungen von ziemlich gleichem Umfange angelegt. Mögen die drei übrigen Abteilungen in recht schneller Folge erscheinen und möge diese Abteilung, damit dies möglich werde, den allseitigen Beifall finden, den sie verdient. G. H.

Schorn, Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte für Lehrer und Seminaristen. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage, herausgegeben von Ruete. Leipzig, Dürr. 1881. Preis 3 M.

Der Herausgeber sagt zur 4. Aufl. in der Vorrede: „In dem vorliegenden Handbuche soll nach des verstorbenen Verfassers Absicht „„der Lehrer eine einfache, für die Unterrichtspraxis berechnete Auslegung der einzelnen Geschichten finden, in welcher die anschaulichen, erbaulichen, die geschichtlichen und geographischen Momente berücksichtigt sind.““ Demgemäß war das Buch in seinen drei ersten Auflagen ausdrücklich für den Schul- und Privatunterricht bestimmt.“ Wir können nur bestätigen, daß das Buch diesen Anforderungen in schöner Weise entspricht. Wenn aber der Herausgeber weiter sagt: „Eine notwendig gewordene neue Auflage legte den Wunsch nahe zu versuchen, ob es möglich sei, unter Beibehaltung der Schornschen Auslegungen und unter Hinzufügung geeigneter neuer Abschnitte das Handbuch in die Reihe der auch in der Gegenwart brauchbaren Lehrbücher in Seminarien eintreten zu lassen. Der Unterzeichnete hat es unternommen, dem Buche diese Erweiterungen zu geben. Es sind folgende: u. s. w.“ — so ist Referent der Meinung, daß diese Erweiterungen noch bei weitem nicht genügen, um das Buch für denjenigen Unterricht geeignet zu machen, den wir in der bibl. Geschichte und Bibelkunde für notwendig halten. Es sind zwar in Geographie und Geschichte der außerpaläst. Länder und Völker sehr ausreichende Erweiterungen gegeben; es hätten aber auch solche Erweiterungen gegeben werden sollen auf dem Gebiete der Geschichte und Altertumskunde Israels selbst. Unsres Erachtens sollen die künftigen Lehrer die Entwickelung der Prophetie in Israel gründlicher kennen lernen als das Buch es ermöglicht; die Geschichte der Propheten von Elisa bis zur babyl. Gefangenschaft ist sehr ungleich behandelt, zum Teil sehr dürftig; die drei letzten Propheten (Haggai u. s. w.) im Vergleich dazu sehr ausführlich. Die Prophetie aber läßt sich wiederum nicht verstehen ohne eingehendere Kenntnis der Königsgeschichte. Wenn weiter in der Vorrede gesagt ist: „Am Schlusse der wichtigen Perioden und Abschnitte, die nunmehr die entsprechenden Überschriften erhalten haben, findet sich eine kurze Übersicht, die Geschichtsquelle und eine Angabe über die Bedeutung des Zeitraums,“ so hätte man bei der Angabe der „Geschichtsquelle“ doch angemessene Mitteilungen über die Verfasser, Abfassungszeit u. s. w. der biblischen Bücher erwarten sollen, die aber nahezu — im Alten wie im Neuen Testament — ganz fehlen. — An Einzelheiten möchten wir z. B. hervorheben S. 28: „Nach Eph. 1, 4. 5 hat uns Gott, ehe der Welt Grund gelegt war, durch Jesum

Christum erwählet, daß wir sollten sein heilig und unsträflich vor ihm in der Liebe und hat uns verordnet zur Kindschaft gegen ihn selbst durch Jesum Christum nach dem Wohlgefallen seines Willens. Diese Heiligkeit und Unsträflichkeit wurde dem Menschen verliehen, indem Gott ihn nach seinem Bilde schuf." Diese Definition des ursprünglich dem Menschen verliehenen göttl. Ebenbildes dürfte schwerlich zu billigen sein. — S. 75: „Die Religion der Ägypter ist ursprünglich wohl Gestirndienst gewesen," was heißt da ursprünglich? Ursprünglich haben die Ägypter die reine (nicht: die vollendete) Gotteserkenntnis gehabt, und erst allmählich sind sie von derselben herabgesunken; ein Papyrus aus der Zeit vor Moses, über welchen vor längerer Zeit im „Beweis des Glaubens" berichtet wurde, beweist, daß etwa zwei Jahrhunderte vor Moses noch ein einfacher Monotheismus in Ägypten herrschte. Zu dem „400jährigen" Aufenthalt Israels in Ägypten ist in einer Fußnote bemerkt: „Nach einer anderen Zeitrechnung sogar nur 215jährigen" — was soll ein Seminarist mit dieser Notiz machen gegenüber der Stelle 1 Mos. 15, 13. 2 Mos. 12, 40. Apost. 7, 6? Ähnlich ist gesagt: „In uralter Zeit hatten sich in Ägypten Einwanderer aus Vorderasien niedergelassen und von einander unabhängige Priesterkolonieen gebildet, jede Kolonie wurde von einem Priesterkönig beherrscht, bis später das ganze Land unter einen Pharao kam. Als dieses Reich etwas über 1000 Jahre unter 12 Königsgeschlechtern bestanden hatte, drang ein kriegerisches Hirtenvolk, Hyksos genannt, von Osten her ein um 2100 u. s. w." Das heißt also um 3100 v. Chr. wurden die ägypt. kleinen Reiche, welche schon länger bestanden hatten, vereinigt. Wo bleibt da die bibl. Zeitrechnung, welche doch den Zöglingen nicht verborgen bleiben kann, wenn auch unser Buch von den ältesten Zeiten eine solche nicht giebt? Sind denn wirklich die Forschungen der Ägyptologen, namentlich ihre Zeitrechnung so sicher, daß man die biblische darum ganz beiseite läßt? Wie ganz anders behandelt Penz in dem oben angeführten Buche diese Frage. — S. 90 ist von 3 parallelen Gebirgsrücken mit 3 Zwischenthälern geredet, aber 3 Gebirgsrücken können nur 2 Zwischenthäler haben; das Thal Sebageh ist eben östlich vom Dschebel ed Deir u. s. w. u. s. w. G. H.

Der biblische Geschichtsunterricht in der Elementarklasse, in ausgeführten Lektionen methodisch behandelt von Wernecke. Delitzsch, Pabst, 1880.

Das Buch ist für angehende Lehrer sehr wohl zu gebrauchen. In dem Vorwort legt der Verf. seine — sehr gesunden — Ansichten über die Behandlung der bibl. Geschichte in der Elementarklasse dar. Das Buch selbst enthält 29 Geschichten (14 aus dem alten, 15 aus dem neuen) methodisch behandelt; es ist zu jeder Geschichte gegeben 1. eine vorbereitende Erzählung, welche den Inhalt des zu behandelnden Abschnittes in kindlicher Weise ausführlich darlegt und den Kindern nahe bringt, so daß sie nun 2. die Erzählung, welche ganz knapp und einfach gefaßt ist, verstehen können; 3. die Unterredung, welche das Erzählte ganz kurz, mit Einfügung leichter Erläuterungen und Nutzanwendungen, durch Fragen auseinanderlegt. Die den einzelnen Geschichten beigegebenen Verschen sind ungleich an Wert. G. H.

Hülfsbuch beim evangelischen Religionsunterricht für Lehrer und Seminaristen, wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Teil 1: Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde. Zum Studium und

zur unterrichtlichen Behandlung für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. 4. Aufl. — Teil 2: Kahle, Der kleine Katechismus Luthers anschaulich, kurz und einfach erklärt, sowie mit den nötigen Zusätzen aus der Glaubens- und Sittenlehre versehen, für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. 2. Aufl. — Teil 3: Schultz und Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung für die Schule erläutert. 5. Aufl. Breslau, Dülfer, 1880.

Das ist ein Werk, welches wir in vieler Beziehung mit Freuden begrüßen, wie es denn auch in seinen Teilen mehr oder weniger oft aufgelegt, vermehrt und verbessert worden ist. Der erste Teil enthält, was er auf dem Titel verspricht, in reicher Weise und wird ohne Zweifel auch von geübteren Lehrern noch mit Nutzen gebraucht werden können, wie wir es denn gleichfalls für sehr heilsam erachten, wenn ein Buch geeignet ist, immer und immer auch in späteren Jahren noch gebraucht zu werden. Damit wollen wir nicht sagen, daß wir nicht im einzelnen manches anders wünschten; das wird nie anders sein. Allerdings haben wir auch so manche Ausstellungen zu machen, die uns nicht gerade unbedeutend erscheinen, schon nicht mit Rücksicht darauf, daß das Buch den in der Schule zu verarbeitenden Stoff in sich schließt, noch mehr aber darum, weil es zur Vor- und Weiterbildung der Lehrer benutzt werden soll. Dahin gehört z. B., daß der Verf. häufig unentschieden läßt, wie er die Sache auffaßt und nur die verschiedenen Auffassungen und Erklärungsweisen berichtet, sodann (wovon bei Besprechung von Teil 2 weiter die Rede sein wird) daß er eine, man möchte fast sagen krankhafte Furcht vor Definitionen hat, was denn auch oft genug eine gewisse Unbestimmtheit des Ausdrucks zur Folge hat. S. 7: Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, d. h.: „Er stattete den Menschen aus mit lauter Vollkommenheiten an Leib und Seele, die ein Nachbild waren seiner eigenen Gottesherrlichkeit." — Wie viel bestimmter und wirklich anschaulicher ist da die alte Erklärung: Gott gab dem Menschen Vernunft und freien Willen. Doch ist damit aber nur das sog. natürliche, nicht das sittliche Ebenbild Gottes ausgesprochen: auch das letztere sollte näher definiert werden. — Es ist öfter auf den Grundtext, von dem die Luther-Übersetzung etwas abweicht, hingewiesen, ein Verfahren, das wir nicht mißbilligen; aber wenn dies an ziemlich gleichgültigen Stellen geschehen ist, so hätte es doch noch viel mehr an solchen Stellen geschehen sollen, wo es wesentlich zur Erklärung beiträgt. So nach dem Sündenfall 1 Mos. 3, 17 statt: Dein Wille soll deinem Manne unterthan sein, heißt es: nach deinem Manne wird dein Verlangen sein, und ebenso (vielleicht mit Beziehung auf diese Stelle) 1 Mos. 4, 7: die Sünde ruhet vor der Thür und nach dir ist ihr Verlangen; aber du herrsche über sie. S. 30 ist wie in dem Buche von Ruete Eph. 1. 3 unrichtig angewandt. — S. 37 Syrophönice ist unsres Wissens nicht Cölesyrien, sondern der Küstenstrich westlich vom Libanon, worauf auch Mark. 7, 24 (die „Grenzen von Tyrus und Sidon") führt. — S. 37: Wenn beim Jabok der jetzige Name genannt ist, warum nicht auch beim größeren Jarmuk? (Scheriat el Mandhur), beim Leonte (Litani), beim Orontes (el Ahri)? u. s. w. — Mit welchem Rechte S. 41 Sarai = Fürstin, Sarah = fruchtbare erklärt ist, ist uns nicht erfindlich; Gesenius' Lexikon noch in der neuesten Auflage (der 8.) erklärt Sarah = Fürstin. — S. 51: Wie ist es gemeint, daß Abraham „über 50 Jahre" um einen Sohn gebeten hat? — S. 58. 59: Bei dem Segen Isaaks über Jakob

sollte doch billig nicht nur die Sünde Rebekkas und Jakobs hervorgehoben werden, welche Isaaks „Absicht vereitelt“ haben; vielmehr haben Rebekka und Jakob im Glauben an die göttliche Verheißung gehandelt, wenn sie sich gleich ganz verkehrter Mittel bedient haben, sie auszuführen. Übrigens ist es wohl zu bedenken, daß Jakob nicht ein junger Mensch war (wie Schnorr ihn darstellt), als dies geschah, sondern 77 Jahr alt, und daß bei der hohen Bedeutung, welche das Wort des väterlichen Segens hatte, für Rebekka und Jakob die höchste Gefahr im Verzuge zu liegen schien. So wie Verf. die Sache behandelt, ist sie doch zu leicht genommen. Grade diese Geschichte zeigt, wie Gottes Gnadenwille durch den Eigenwillen der Menschen und trotz desselben sich durchsetzt, wie aber die Menschen, welche ihm durch ihren Eigenwillen gedient haben, doch der Strafe nicht entgehen. — S. 93: „Es gilt jetzt als sicher, daß im J. 3892 v. Chr. Menes, der erste historische Beherrscher des Nilthals, den Thron der Pharaonen bestieg“ und S. 385 ist 4000 v. Chr. die Welt geschaffen. Die Fußnote: „Die Abweichungen in den Angaben der Forscher betreffs der ägyptischen Chronologie um mehrere Jahrhunderte rühren daher, daß einige annehmen, mehrere ägyptische Dynastien hätten nicht nach, sondern neben einander regiert,“ verwirrt die Sache erst recht; denn die Abweichungen von der biblischen Chronologie rühren eben daher, daß man nicht annimmt, die ägyptischen Dynastien hätten nach einander regiert. — S. 129 sollte doch Kalebs Glaubensthat erwähnt sein (Ruete erwähnt Kaleb als Oheim Kalebs, ohne daß man eigentlich weiß, wer Kaleb ist). — S. 199: Ist es denn wirklich gut, die Politik des trefflichen Königs Josia als „Thorheit“ zu bezeichnen, wo doch Jeremia als die richtige Politik den Anschluß an Babel empfahl, und neutral zu bleiben doch wohl nicht möglich war. — Die meisten Verschiedenheiten des sog. Deuterojesaia daraus zu erklären, daß Jesaia diese Weissagungen im hohen Alter geschrieben habe, ist denn doch zu viel gewagt. Die Hauptschwierigkeit, nämlich zu erklären, wie ein Prophet so mitten aus einer Zeit, die mindestens 150 Jahre nach seinem Tode erst eintrat, reden konnte, wird durch die Berufung auf das hohe Alter nicht beseitigt. In so leichter Weise, wie es in diesen und den folgenden Worten geschieht, sollte man denn doch auch für Lehrer schwere kritische Fragen nicht beseitigen; es wird eine solche Behandlung leicht ein Stecken, der durch die Hand geht. — Nach unsrer Meinung würde die Brauchbarkeit des Buches sehr gewinnen, wenn es in diesen und so manchen andern Punkten noch viel mehr durchgearbeitet würde. Das „Lehrbuch der heiligen Geschichte“ von Kurtz ist, was die Sauberkeit der Arbeit betrifft, wohl kaum noch von seinen Nachfolgern übertroffen worden; und wenn es auch in manchen Punkten über das Bedürfnis und Verständnis der Seminaristen, vielleicht auch vieler Lehrer hinausgeht, so wissen wir doch nicht, ob wir es nicht den bis jetzt für Seminaristen und Lehrer besonders bestimmten Büchern immer noch vorziehen sollen.

Was den zweiten Teil des vorliegenden Buches, die Erklärung des kleinen Katechismus Luthers, betrifft, so haben wir oben schon erklärt, daß wir die Furcht vor Definitionen und genauer Begriffsunterscheidung nicht billigen können; aus dieser Furcht erklären sich eine ganze Reihe von Unebenheiten, Unbestimmtheiten und sonst auffälligen Äußerungen, die wir nicht alle hier aufzählen können. Schon Teil 1 S. 409 ist von einer im Text gegebenen einfachen Erklärung des Wortes „Gleichnis“ in einer Note gesagt: „Diese Definition wird in der Regel nicht zu geben sein; wo es nötig

erscheint, muß sie an diesem (von viererlei Acker) und dem Gleichnis vom Senfkorn entwickelt werden.“ Wir sind der Meinung, daß Kinder durchaus wissen können und sollen, was ein Gleichnis ist und daß bei jedem Gleichnis aus dem Begriff desselben die Behandlung sich ergeben muß. Es werden, nach unsrer Meinung mit Unrecht, verworfen die üblichen Erklärungen von Fluchen, Schwören u. s. w.; der Unterschied von Zaubern (und Wahrsagen) einerseits und Wunderthun und Weissagen andererseits wird gar nicht klar gemacht. S. 27: Den Begriff Nächster zu entwickeln, ist überflüssig. S. 38: Die begriffliche Scheidung von helfen und fördern ist im Volksunterricht mindestens überflüssig. S. 166: Es ist nicht notwendig, Rat und Willen zu unterscheiden u. s. w. u. s. w. — Dieser Auffassung gegenüber halten wir mit aller Entschiedenheit daran fest, daß eine der wichtigsten Aufgaben des Katechismusunterrichtes die ist, die Kinder in das Wortverständnis des Katechismus und der Sprüche einzuführen, und danken es unter andern Katechismuserklärern namentlich Caspari, uns dafür Auge und Sinn geöffnet zu haben. Es liegt an der verkehrten Behandlung, wenn eine solche Weise trocken oder unerbaulich wird. Für den ganzen Standpunkt der Katechismus-Behandlung in dem vorliegenden Buche machen wir hier nochmals geltend, was wir in der Vorrede unsrer „Handreichung zum Katechismus-Unterricht,“ zweite, umgearbeitete Auflage, Köthen, Schettler, 1881, ausgesprochen haben: „Es ist für jeden menschlichen Geist ein Bedürfnis, auf denjenigen Lebensgebieten, welche er einigermaßen beherrscht, zur Einsicht in den begrifflichen Zusammenhang der den Erscheinungen zu Grunde liegenden Gedanken zu gelangen.“ — Ist es aber ein Bedürfnis, so müssen die Kinder, wenn sie einigermaßen zu Verstande kommen, gegen die Zeit der Konfirmation, noch viel entschiedener aber die künftigen Lehrer, dazu angeleitet werden, zu solcher Einsicht zu gelangen. „Eine solche Einsicht ist zugleich auch die unumgängliche Bedingung für ein selbstbewußtes Denken und Wollen und für einen erfolgreichen Kampf wider die Verirrungen solchen Denkens und Wollens. Die Religion aber ist dasjenige Lebensgebiet, auf welchem — das sollte wenigstens in der evangelischen Kirche von niemand bezweifelt werden — ein jeder Christ zu einer möglichsten Selbständigkeit des Denkens und Wollens gebracht werden und gelangen soll. Das kann aber in der Schule nur der Katechismus-Unterricht leisten, nie der Unterricht in biblischer Geschichte, welcher seinem Wesen nach immer nur auf der Anschauungsstufe stehen bleiben wird, die ja freilich nicht nur als Ausgangsgebiet notwendig ist, sondern neben der Begriffsstufe (das ist auf dem Gebiet der Religion eben der Katechismusunterricht) während der ganzen Unterrichts-, ja während der ganzen Lebenszeit ihre Berechtigung und hohe Bedeutung behält. Daß aber bei alledem auch eine genaue Feststellung der sprachlichen Fassung und nicht minder eine sorgfältige Einprägung der Heilswahrheiten für Christen überhaupt und für Kinder insbesondere notwendig ist, dürfte wohl nur der leugnen, welchem die verhängnisvollen Folgen verborgen sind, die unklar und verschwommen, oder gar schief und unrichtig gefaßte Begriffe und Sätze auf dem Gebiete der Religion für Erkenntnis und Leben nur zu leicht haben.“ Wir sind der Meinung, daß die Kahlesche Behandlung, namentlich nun weiterhin in der Hand der Lehrer, weder Seminaristen noch Kinder zu derjenigen Klarheit und Sicherheit in der Auffassung der Heilswahrheit bringt, welche sie gegen die vielerlei von außen an sie herandrängenden Mißverständnisse und Irrtümer schützt. Grade auf diesem Gebiete kommt oft so sehr viel auf die richtige wörtliche Fassung an. Übrigens

möchten hier noch zwei Stücke zu erwägen sein. Erstens, daß es mit der Gefahr für das Verständnis, welche in der Abstraktheit der Begriffe liegen soll, so schlimm nicht ist, wenn nur denselben eine konkrete Grundlage, namentlich in den geschichtlichen Thatsachen, gegeben wird; und zweitens, daß die Wahrheiten des christlichen Glaubens, die Katechismussätze, vielfach gar nicht den Charakter der Abstraktheit tragen, sondern Aussagen über Gottes Wesen, über ihre Sünde und über den Weg zu ihrer Rettung, über die Mittel des Heiles und über den endlichen Ausgang der Dinge sind. Gott selbst und seine Gedanken sind aber nicht Abstraktionen, sondern Realitäten. Wenn Kahle S. 149 sagt: „Es ist sogar vorgekommen, daß man vorstehende (von der heiligen Dreieinigkeit redende) unverstandene Sätze der Augsburgischen Konfession und ähnliche dogmatische Formeln in Schulen hat auswendig lernen lassen. Es ist das ebenso wenig pädagogisch als im Sinne der evangelischen Kirche u. s. w." — so vergißt er dabei, daß fest gelernte Sätze, wenn dieselben nur die Wahrheit entsprechend ausdrücken, ein ausgezeichnetes Mittel sind, die Wahrheit immer tiefer verstehen zu lernen, indem man sich immer wieder an dem bewährten Wort mit seinen Gedanken orientiert. Wir halten z. B. den folgenden Satz über die heilige Dreieinigkeit für vollständig pädagogisch zulässig: „Da nur ein göttliches Wesen ist, warum glauben wir drei Personen? Weil der einige, wahre Gott in drei Personen, dem Vater, dem Sohn und dem heiligen Geist, bestehet, und sich auch also zu unsrer Seligkeit geoffenbaret hat." Wenn Kahle S. x sagt: „Die atomistische Benutzung der Schrift, die mit dem anschauungslosen Spruch sogar als Mittel der Entwickelung auszukommen weiß (Krügers Weise), vermag weder Licht in die Köpfe noch Wärme in die Herzen der Kinder zu bringen" — so mag das für eine gewisse Behandlung der Sprüche richtig sein, liegt aber nicht im Wesen der Sprüche. Die Sprüche sind durchaus nicht „anschauungslos", sondern tragen alle mehr oder weniger den Charakter des religiösen Lebens, aus dem sie geboren sind, an sich. Kahle führt den Spruch von Claudius an: „Wenn das Wasser sich in Staubregen zersplittert, kann es keine Mühle treiben." Es ist ein eigen Ding mit solchen Sprüchen, sie können die Begriffe recht verwirren. Müssen wir das Wort Gottes eine Nahrung, ein Brot des Lebens nennen, nun so muß es auch verdaut werden; dazu gehört vor allen Dingen, daß es im Herzen bewegt und auch zum Gegenstande des Nachdenkens gemacht werde; und damit der Mensch dies lerne, muß er dazu angeleitet werden. Freilich hängt der Segen von der Wärme und Weihe ab, mit welcher dies geschieht, mit welcher also z. B. die Sprüche und Katechismussätze besprochen werden. Aber das ist bei der Kahleschen Weise nicht minder der Fall. Endlich sei noch eins erwähnt. Man meint allerdings, oft fälschlich, Definitionen könnten einem Kinde unverstandene Begriffe zum Verständnis bringen; das können sie darum nicht, weil an die Stelle des einen Begriffes ein allgemeinerer (das Genus) und eine oder mehrere Eigenschaftsbegriffe (die specifischen Differenzen) gesetzt werden, weil also die Definition abstrakteren Inhalts ist als das zu definierende Wort. Wohl aber vermag, wenn der Begriff auf konkreter Grundlage nach den verschiedenen Seiten seines Inhaltes und Umfanges verstanden ist, die Definition die angemessene Zusammenfassung und der behaltliche Ausdruck für das Besprochene und Verstandene zu sein. Wenn also z. B. an biblischen Geschichten und an Sprüchen den Kindern klar gemacht worden ist, wie die Furcht, die Liebe und das Vertrauen gegen Gott sich kund thut, so ist es nicht unpädagogisch, zu sagen:

Zur rechten Gottesfurcht gehört, daß wir Gottes heilige Majestät lebendig erkennen und seine Ungnade kindlich scheuen; zur rechten Gottesliebe gehört, daß wir unsre höchste Lust und Freude an Gott haben und uns nach steter Gemeinschaft und innigem Verkehr mit ihm sehnen; zum rechten Gottvertrauen gehört, daß wir alles Gute von ihm erwarten und uns zuversichtlich dessen getrösten, er werde kein Gutes mangeln lassen den Frommen. Solche Definitionen zu wissen macht den Menschen freilich nicht fromm, aber erhält sein Denken auf dem richtigen Wege; und Denken und Thun stehn bekanntlich in sehr engem Zusammenhang. —

In dem 3. Teile — der Liedererklärung von Schultz und Triebel — haben wir vieles Ansprechende gefunden und empfehlen gern das Buch; nur ist uns der Ausdruck des Titels „als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung" zu eng, da die Erklärung der Lieder, welche den größesten Teil des Buches ausmacht, offenbar einen andern Zweck hat, als die Geschichte der kirchlichen Dichtung zu veranschaulichen.

G. H.

Die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange. Siebente Aufl., mit einer Karte von Palästina. Von **Köhler.** Saalfeld, Niese. 1880. Preis eingeb. 1 M., 25 Ex. 22 M.

Fiedlers biblisches Historienbuch für Bürger- und Landschulen. Ausgabe B, mit Liederversen, Sprüchen und Katechismusstellen von **Aug. Schorn**; zwanzigste Aufl., neu bearbeitet und mit einem kirchengeschichtl. Anhange von **H. Ruete.** Leipzig, Dürr. 1880.

Beide Bücher haben sich, wie die Zahl ihrer Auflagen beweist, schon seit längerer Zeit und in weiteren Kreisen bewährt. Dem ersteren ist in mehreren „Anhängen" angefügt 1) eine Zeittafel der bibl. Gesch., 2) ein Kurzer Unterricht von der Bibel (der aber — was wir übrigens billigen — doch ziemlich ausgedehnt ist), 3) eine Zusammenstellung des Wichtigsten, was von dem Geld, Gewicht und Maß in der bibl. Gesch. zu sagen ist, 4) ein Verzeichnis der Sonn- und Festtagsevangelien und Episteln auf das ganze Kirchenjahr (wozu? haben denn die Kinder die Bibel nicht in der Hand?), 5) eine Übersicht der Sonn- und Festtage im ganzen Kirchenjahr (ziemlich dürftig). — Der dem Fiedlerschen Buche von Ruete angefügte „kirchengeschichtliche Anhang" ist recht hübsch gearbeitet.

G. H.

Dr. Luthers kleiner Katechismus, nebst erklärenden Lehrsätzen, Bibel- und Denksprüchen, bibl. Beispielen und Liederversen. Von **Bodemann.** Hannover, Feesche. Preis 4 Ex. 45 Pfg.

Eine Auslegung des kleinen Katechismus, welche den Stoff sachlich gut behandelt, gegen deren Form wir doch aber Bedenken haben. Man mag ja darüber disputieren, ob die Darstellung des Stoffes in Lehrsätzen oder in Katechismusfragen den Vorzug verdiene; jedenfalls aber müssen die Lehrsätze in Ausdruck und Bau verständlich sein, was keineswegs von allen in diesem Buche gesagt werden kann. Wir greifen auf gut Glück einen Satz heraus: „Weil viel böser Rat und viel böser Wille, als da ist des Teufels, der Welt, des Fleisches, gerne hindern möchte, daß Gottes Name geheiligt werde und sein Reich komme, so bitten wir weiter, Gott wolle allen bösen Rat und Willen brechen, oder zu nichte machen und hindern, damit er nicht zur Ausführung komme, oder aber, so das um unsrer selbst oder andrer willen nicht geschehen könne, so wolle er uns stärken und festbehalten in seinen Worten und Glauben bis an unser Ende, damit wir auch des

Glaubens Ende, nämlich unsre Seligkeit, davontragen." G. H.

Unser Glaube erbauet auf den Grund der Apostel und Propheten. Einführung in das Verständnis der großen Heilsthatsachen Gottes an der Hand der heiligen Schrift. Braunschweig, Bruhn, 1878.

„Eine Gabe für Konfirmanden und Konfirmierte, dargeboten von einem Nichttheologen." „Die nachstehende Arbeit ist im wesentlichen hervorgegangen aus dem Diktat eines Vaters, welcher die Pflicht zu haben glaubte, den Konfirmationsunterricht seiner Kinder durch eine mehr in den Zusammenhang der Schriftgedanken alten und neuen Bundes hineinführende und dabei soviel wie möglich aus dem Schriftwort selber herauswachsende Darstellung der großen Heilsthatsachen zu erweitern und zu vertiefen. Die gestellte Aufgabe bestand, um mit Kahnis zu reden, darin: „aus dem Gange der Heilsoffenbarung Wesen und Wahrheit des Christentums zu entwickeln, die Glaubenslehre der Schrift organisch zu entfalten, aus ihr die Lehre von ihr entstehen zu lassen." Das kann nun mit gutem Gewissen bezeugt werden, daß dies vorliegende Schriftchen in den Reichtum der Schriftgedanken einzuführen und junge und alte Leute aus denselben zu erbauen wohl geeignet ist. Wenn Ref. dieser Anerkennung eine Einschränkung hinzufügt, so thut er das, um seine Meinung über die Anlage dieses und ähnlicher Bücher und Büchlein etwas eingehender zu begründen. Die Entwickelung des Heilsratschlusses Gottes und aller Heilsthatsachen, welche wir in dem zusammenhängenden Lehrganzen des Katechismus darzustellen pflegen, ist nicht so geschehen, daß ein Stück der christlichen Lehre nach der andern als Heilsthatsache geoffenbaret worden und erschienen wäre, sondern das ganze Heil ist — einem Baume gleich — allmählich erwachsen bis zu seiner völligen Offenbarung in Christo und deren lehrhafter Entfaltung in der Geschichte der christlichen Kirche, namentlich der evangelischen. Es ist daher der Versuch, das Lehrsystem der Kirche, wäre es auch nur in der gemeinfaßlichen Form des Katechismus, darzustellen nach dem Gange der geschichtlichen Entwickelung, als von vornherein — principiell — von unrichtiger Auffassung ausgehend zu bezeichnen und kann demgemäß — wie das auch das vorliegende Büchlein beweist — nur durch willkürliche Anordnung so mancher Lehrstücke durchgeführt werden. Unsres Erachtens ist die bisher noch übliche Weise, biblische Geschichte und Katechismus nach verschiedenen Gesichtspunkten zu ordnen, jene nach der Zeitfolge, diesen nach dem innern Zusammenhange der Heilsgedanken, und sie demgemäß auch unterrichtlich zu behandeln, die allein sachentsprechende. Selbstverständlich hat der Katechismus, als Begriffsstufe des Religionsunterrichtes, immer und immer wieder auf die bibl. Geschichte, als auf die Anschauungsstufe, sich zu gründen. Aber der Katechismus hat seine einzelnen Lehrstücke nicht principiell auf eine Periode, oder gar nur auf eine Thatsache der biblischen Geschichte zu gründen; sondern es ist zu zeigen, wie die in dem bezeichneten Lehrstück liegenden Heilsgedanken Gottes oder deren Voraussetzungen sich in dem ganzen Verlauf der bibl. Geschichte kund gethan haben, und zwar — je nachdem die pädagogischen Rücksichten es zulassen — mit gehöriger Unterscheidung der Stufen in der Offenbarung der göttlichen Gedanken und ihrer Voraussetzungen (z. B. der Sünde). Nur auf diese Weise scheint uns Klarheit auch in die unterrichtliche Behandlung beider Disciplinen, der bibl. Geschichte und des Katechismus, zu kommen, oder vielmehr in ihr erhalten zu bleiben, während die neuerdings mehr-

fach versuchte, oben von uns charakterisierte Behandlung des Katechismus-Unterrichtes im Anschluß an die geschichtliche Entwickelung des Reiches Gottes uns die Sache zu verwirren scheint.
G. H.

Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über den kleinen Katechismus Dr. M. Luthers. Für Schulamtspräparanden und angehende Lehrer bearbeitet von Großmann. Wittenberg, Herrosé. 1881.

In einer Einleitung legt der Verf. die im ganzen zu billigenden Grundsätze dar, nach denen der Unterricht im Katechismus zu erteilen sei. Was nun die Ausführung dieser Grundsätze in dem vorliegenden Buche betrifft, so sei es zunächst gestattet an einem Abschnitt, wir nehmen gleich den ersten, die Weise derselben zu zeigen. Es sollen die einzelnen Katechismussätze aus den Sprüchen entwickelt werden. Demgemäß wird im ersten Abschnitt dargelegt: „Eins ist not“: 1. Unsres Lebens Ziel, 1 Thess. 5, 9 — Ausführung des Spruches. — Unsres Lebens Ziel ist sonach die ewige Seligkeit. 2. Unseres Lebens Aufgabe: a) Phil. 2, 12 — Ausführung des Spruches. — Am herrlichsten hat sich Gott geoffenbaret in der heiligen Schrift; b) Joh. 5, 39 — Ausführung des Spruches. — Unsres Lebens Aufgabe ist, im Glauben an Jesum Christum nach dem ewigen Leben zu ringen. — Dann folgen noch „methodische Winke.“ — Das Buch ist mit großem Fleiß und Geschick gearbeitet und jedenfalls wert, von Lehrern studiert zu werden. Es aber unmittelbar für seinen Unterricht zu verwerten, würde Ref. nicht imstande sein; denn so sehr er eine klare und durchsichtige Gliederung und Erklärung des Katechismus, eine Nachweisung seines Zusammenhanges mit Geschichte und Lehre der heiligen Schrift und eine sorgfältige Erklärung der herangezogenen Sprüche für notwendig hält, so muß er doch gestehen, daß ihm hier erstens zu viel Schematismus entgegen tritt. Sodann ist eine so überaus große Menge von Sprüchen gegeben, zum Teil weniger bekannter, daß eine gründliche Durchsprechung und — was doch auch nötig ist — Einprägung derselben und der aus ihnen gefundenen Ergebnisse kaum durchführbar erscheint. Stellen wir uns nur einmal die gegebenen Verhältnisse vor. Es ist der lutherische Katechismus gegeben und dazu ein Spruchbuch, oder es ist eine Bearbeitung des lutherischen Katechismus in Frage und Antwort oder in Lehrsätzen nebst beigefügten Sprüchen gegeben. Vor allen Dingen ist die Gliederung und Worterklärung des Katechismus, dann eine Worterklärung der Sprüche, sodann der Nachweis des Zusammenhanges von Spruch und Katechismus zu geben, weiter sind biblische Geschichten und andre Veranschaulichungsmittel heranzuziehen (wir meinen nicht, daß diese Stücke immer in der hier gegebenen Ordnung zu besprechen seien; die Verschiedenheit des Stoffes läßt ganz verschiedene Anordnung desselben rätlich erscheinen); dann ist zusammenzufassen, in der nächsten Stunde zu wiederholen, endlich kommen von Zeit zu Zeit zusammenfassende Wiederholungen — ja vielfach müssen in den zweiwöchentlichen Katechismusstunden auch noch die vorgeschriebenen Gesangbuchlieder durchgenommen und aufgesagt werden: das alles fordert eine viel größere Beschränkung des Stoffes. Auch sind wir der Meinung, daß die Sprüche, welche durchgenommen werden sollen, nicht aus der geöffneten Bibel gelesen und dann durchgesprochen werden sollen, sondern daß sie nach kurzer Worterklärung zunächst von den Kindern zu lernen und dann mit ihnen im Zusammenhange des Katechismus zu besprechen sind.
G. H.

Präparationen für den Katechismus-Unterricht in der evangelischen Volksschule. Von Voelker. Berlin, Nikolaische Verlagsbuchhandlung 1881. Mit einem empfehlenden Vorwort von K. Schultze, Seminar-Direktor in Berlin.

Dir. Schultze empfiehlt diese Schrift „als ein bei sorgfältiger Benutzung und didaktisch selbständiger Verarbeitung sehr geeignetes Hülfsmittel für den Unterricht in der Katechismuslehre.“ Dem kann man zustimmen, wenn man die ausgesprochene Bedingung recht ernst nimmt. G. H.

Katechetische Entwürfe über den kleinen Katechismus Luthers. Ein Wegweiser für die katechetische Behandlung des Erckschen Spruchbuches in Schule und Kirche. Von Mehliß. Dritte Auflage. Hannover, Meyer. 1881. Drei Hefte.

Es stimmt schon von vorn herein günstig für das Buch, daß es sich an ein eingeführtes, anerkannt gutes Spruchbuch anschließt; ferner ist das im Vorwort über die unterrichtliche Behandlung des Katechismus gesagte aller Beherzigung wert. Von den Bearbeitungen des Katechismus, die wir kennen, ist diese von Mehliß eine der brauchbarsten, auch für solche, welche sich des Erckschen Spruchbuches nicht bedienen; vielleicht ist sie die brauchbarste zu nennen, wenn man alle die verschiedenen Seiten in Betracht zieht, auf welche es beim Katechismus ankommt: Sorgfältige Worterklärung des Katechismustextes und der Sprüche, mit genauer Anwendung auf die Kirchenlehre, Lehrhaftigkeit und Wärme, fleißige Beziehung auf biblische Geschichte und Kirchenlied, häufige Heranziehung von anderweiten (hoffentlich immer gut verbürgten) Geschichten aus dem Leben der Kirche und Gemeinde bis in die Gegenwart. Lehrer werden sich vorsehen müssen, daß sie sich weder durch die Fülle des Stoffes noch durch die hie und da hervortretende, an sich völlig berechtigte, scharfe Gliederung der Gedanken verleiten lassen, die Leistungsfähigkeit der Volksschule zu vergessen. Im einzelnen haben wir kaum hie und da etwas gefunden, das wir anders wünschten. I. S. 3: sollte nicht 2 Tim. 3, 16 das Wort, welches Luther durch „Besserung“ übersetzt hat, besser durch „Wiederaufrichtung, Tröstung“ übersetzt werden (s. auf dieser Seite die Note unter e), da die sittliche Erneuerung doch wohl durch die Züchtigung in der Gerechtigkeit bezeichnet ist, und man zwischen Strafe (d. i. schmerzliche Überführung von der Sünde) und Heiligung ein Wort erwartet über den Trost der Rechtfertigung? S. 14. 15: Wenn auch behauptet wird, daß der Name Jehovah nicht auf Gottes Treue und Unveränderlichkeit hinweise, so bleiben wir doch dabei, daß — falls die Behauptung wirklich etymologisch zu rechtfertigen sein sollte — mit demselben der Gott Israels gemeint ist, der zwar ein Gott über die ganze Erde und alle Menschen ist, der sich aber an Israel persönlich als Bundesgott geoffenbart hat, als der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs — das ist als der ewig treue Bundesgott; daß also der Name Jehovah wirklich auf die Liebe Gottes hinweist, der Name Gott auf seine Allmacht. Denn mit „Gut“ (wie S. 14 B 2a wenigstens anzudeuten scheint) hat der Name Gott bekanntlich unmittelbar nichts zu thun.*) Nun könnte man ja freilich sagen: Wozu die Wortklauberei; halte dich an den Sprachgebrauch, der beim Worte Herr vielmehr an die Allmacht, bei dem Worte Gott vielmehr an die

*) Vielleicht kommt Gott und gut von gat-ten = zusammenfügen; Gott also = der Zusammenfüger der Welt; gut das, was paßt, sich fügt; denn ursprünglich hatte das Wort keine sittliche Bedeutung, sowenig wie das verwandte griech. ἀγαθός.

Güte denkt. Aber wir haben ein tieferes Interesse daran, daß den Worten ihre Bedeutung gelassen werde. Das Wort Jehovah wird von der Septuaginta durch κύριος = Herr übersetzt, und im neuen Testament wird durch das Wort „κύριος Herr" fast stets der Herr Jesu bezeichnet; so daß gerade das Wort Jehovah—Herr im alten und neuen Testamente uns Zeugnis der Liebestreue Gottes ist. Und dann, ist es denn dem Worte Herr im deutschen so sehr fremd, den Gedanken an Liebestreue in uns zu erwecken? Denken wir nur an die Bande der Treue, welche im Mittelalter den Lehnsherrn mit seinen Vasallen verband. — S. 23: Zur „Geduld" Gottes sollte wohl doch auch seine „Langmut" genannt sein, wenn auch beide Begriffe schwer zu scheiden sind. Ps. 103, 8 ist nach dem Hebr. allerdings mehr an Gottes Langmut zu denken. — II, 26 ist zuerst das Wort Vernunft als das Vermögen zu „vernehmen" erklärt, dann Sinne als die Vermögen „mit denen ich nachsinnen oder mir etwas merken u. s. w. kann." Es scheint also die Vernunft nicht für einen Sinn erklärt zu werden. Uns scheint Luthers Wort so verstanden werden zu müssen: Augen und Ohren und alle anderen Glieder, Vernunft und alle andern Sinne; wie Augen und Ohren die edelsten Glieder sind, so ist die Vernunft der edelste Sinn. — II. S. 32: Das Wort wirkliche = werkliche Sünde sollte man doch vermeiden, wie auch der Verf. erkennt, doch nicht streng festhält. Übrigens scheint es so, als ob der Verf. nur die nach außen hin hervortretende Sünde für Thatsünde erklärt. Wir möchten Thatsünde alle Sünde in Gedanken und Begierden, Worten und Werken nennen, bei denen der Wille selbst thätig ist. Wir sagen: „Eine Handlung nennen wir That, wenn wir die sie bedingende innere Entscheidung, Werk, wenn wir diese Einwirkung auf die äußere Welt, an der sie sich vollzieht, vorzugsweise ins Auge fassen. Allerdings kann man auch die Gesinnungen des Menschen seine Werke nennen, aber auch in diesem Falle nur in dem Sinne, daß sich der Mensch in der Selbstbestimmung sich selbst gegenüberstellt, zugleich Subjekt und Objekt ist und so Gegenstand seines eignen Thuns wird (Heine Handweisung, 2. Aufl. S. 39). Vergl. z. B. daß eine Schlacht ein Blutwerk genannt wird, daß aber viele Heldenthaten in ihr geschehen sind; ein Buch kann eine That und kann ein Werk genannt werden u. s. w. — S. 37: Im Begriff der Regierung ist doch der des Ordnens nicht allein genügend; bei der Regierung handelt es sich wesentlich um vernünftige Wesen und um die Mitbenutzung des freien Willens derselben. Daher halten wir die Erklärung für besser: Gott ordnet, leitet (die Willigen) und lenkt (die Widerstrebenden) nach seinen heiligen, gnädigen und weisen Absichten. — II, S. 59: Es ist uns die Schwierigkeit der Auslegung von Phil. 2, 5—6 („er hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich sein") wohl bekannt, auch ist hier nicht der Ort, über die Berechtigung einer bestimmten Auslegung zu streiten; wir möchten aber doch glauben, daß die hier gegebene Auslegung: „Er hielt es nicht für ein Rauben, Gott gleich zu sein, d. h. weil er ein göttliches Wesen hatte und Gott gleich war, so besaß er ja auch göttliche Macht. Diese hätte er dazu anwenden können, auf Raub auszugehen, fremden Besitz an sich zu reißen" u. s. w. Wir meinen der Sinn ist dieser: Er konnte die Gottgleichheit für seinen rechtmäßigen Besitz (nicht für Raub) halten, dessenungeachtet entäußerte er sich selbst u. s. w. — III, S. 76: Wir halten es für einen mißverständlichen Ausdruck, wenn gesagt wird versuchen heiße prüfen, ob eines Menschen Herz mehr an Gott oder an Menschen hinge, ob der Glaube

an Gott auch stark und fest sei. Gott weiß, was in des Menschen Herz ist und es bedarf keiner Prüfung ob. Es ist aber nichts verborgen, daß nicht offenbar werden solle und müsse; die Versuchungen sind nur solche Fügungen Gottes, durch welche das eigentliche Innere des Menschen im Kampfe mit der entgegengesetzten in ihm noch vorhandenen Richtung an den Tag gebracht, damit aber auch gestärkt, die letztere geschwächt werde. Es ist daher der Zweck der Versuchung nicht sowohl der der Prüfung, sondern der Bewährung; sie hat es nicht mit einem ob, sondern mit einem daß zu thun. Allerdings will Gott auch, daß die ihm widerstrebende feindliche Gesinnung an den Tag komme, entweder damit der Mensch sich so derselben bewußt werde und sich zur Buße kehre (Petrus, David) oder zur Verstockung reif werde, wenn er sich nicht bekehren will (Pharao). Der Sache nach sagt auch der Verf. nachher dasselbe, doch meinen wir, es müssen solche mißverständliche Ausdrücke, wie „prüfen, ob" vermieden werden. — III, S. 129 Note **: Ist es denn zulässig im Sakrament von „himmlischen Elementen" zu reden? — Es ist offenbar und wir wollen es nur zum Überfluß noch ausdrücklich aussprechen, daß diese unbedeutenden Ausstellungen, die wir uns erlaubt haben, den hohen Wert des Buches viel mehr in das Licht zu stellen als herabzusetzen bestimmt sind.

G. H.

In deinem Lichte sehen wir das Licht. Pädagogische Aphorismen von J. G. Zeglin, Vorsteher der Königl. Präparandenanstalt zu Massow. Gütersloh. Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 1881. S. 200.

Da es ohne Zweifel in der Tendenz dieser Zeitschrift liegt, die Verbreitung von Schriften, welche im Geiste lebendigen Christenglaubens geschrieben und geeignet sind, solchen auch in andern zu beleben, fördern zu helfen, so glauben wir, nichts Ungehöriges zu thun, wenn wir das vorliegende Schriftchen den Lesern dringend empfehlen. Der Verf. gehört zu den Pädagogen, welche unerschütterlich fest im christlichen Bekenntnisse stehen, und welche sich nicht scheuen, dies öffentlich auszusprechen. Er behauptet, nur eine auf Gottes Wort gegründete Pädagogik vermöge das Wesen der Erziehung und die Natur des Kindes recht zu erkennen. Diese Anschauung ist der rote Faden, welcher sich durch alle mitgeteilten 38 Betrachtungen hindurch zieht. Dabei giebt sich auch der Schulmann kund, welcher nicht bloß die Theorie der Pädagogik gründlich studiert, sondern welcher auch in der Praxis seine pädagog. Ansichten geläutert und bestärkt hat, so daß wir sie durchweg als gesunde bezeichnen können. Freilich werden nicht alle Anhänger der modernen Pädagogik mit dem Verf. übereinstimmen, denn derselbe rügt ohne Scheu die von ihm wahrgenommenen Verirrungen derselben. Wir teilen die Überschriften der einzelnen Betrachtungen mit, weil wir glauben, auf diese Weise am besten zeigen zu können, was der Leser in diesem Schriftchen zu erwarten hat: 1. Taufgnade und christliche Erziehung. 2. Das deutsche Volk und das Evangelium. 3. Volksbildung. 4. Arbeit und Feier. 5. Rezeptivität. 6. Stille. 7. Wachsen. 8. Vereine. 9. Schulgebete. 10. Demut. 11. Geben und nehmen. 12. Tragen. 13. Leben. 14. Kritik. 15. Viel und wenig. 16. Gaben und Aufgabe. 17. Kommentare. 18. Compelle entrare. 19. Es muß poetisch gerichtet sein. 20. Vertrauen. 21. Die Einheit des Lebendigen als Grundbedingung der Erkenntnis des Lebens. 22. Vielregiererei. 23. Freiheit und Gebundenheit. 24. Disputieren. 25. Ursprünglichkeit. 26. Kleinigkeiten. 27. Zeitungsweisheit. 28. Historische Entwickelungen. 29.

Heilsgeschichte und Heilslehre. 30. Das Nahebringen des religiösen Unterrichtsstoffes. 31. Es ist alles euer, ihr aber seid Christi. 32. Lautes und deutliches Sprechen. 33. Botanisieren. 34. Musik. 35. Methodenseligkeit. 36. Leitfäden. 37. Exempla trahunt. 38. Berufsfreudigkeit. Nur noch eine Stelle zur Charakterisierung des Ganzen. S. 34 heißt es: „Die Grundlage aller wahren und echten Volksbildung bleibt das Evangelium von Christo. Alle auf die intellektuelle und sittliche Hebung des Volkes abzielenden Bestrebungen, welche sich von diesem Evangelium loslösen oder sich gar feindlich zu demselben stellen, müssen ihres Zwecks verfehlen. Man vergesse nicht, daß Stille, Charakterstärke, Glaube, des Volkes Eigenstes ist, nicht aber flache Vielwisserei. Wer das Volk merklich aufklären und veredeln will, festige und läutere es in jenen Stücken. Str.

Vier und zwanzig Psalmen, schulgemäß erklärt für Lehrer und Seminaristen. Von Kietz. Zweite, durch sechs Psalmen vermehrte Auflage der „Achtzehn Psalmen." Berlin, Hofmann, 1880.

Das ist eine sehr dankenswerte Gabe, der wir recht ausgedehnte Verbreitung und Benutzung wünschen; die Erklärungen sind sehr geeignet, in das Verständnis der bezeichneten Psalmen, wie der Psalmen überhaupt und ihres Verhältnisses zur ganzen Bibel und zur kirchlichen Liederdichtung einzuführen. Wenn der werte Verf. in der Vorrede sagt, er habe sich nicht überzeugen können, daß seine Auffassung von Ps. 84, 7 dem Grundtext nicht entspräche, so ist ja hier nicht der Ort, die Sache exegetisch nach dem Grundtext zu erörtern; jedenfalls hat die lutherische Übersetzung bedeutende Autoritäten gegen sich. — Wenn die Korrektur von Ps. 91, 1. 2 nach dem Grundtext, die übrigens sachlich unwesentlich ist, angemessen erschien, so hätte noch vielmehr Ps. 90, 12 (Lehre uns bedenken u. s. w., wörtlich: Lehre uns unsre Tage zählen) Anspruch darauf gehabt. Die Auslegung von Ps. 126, 4 dürfte auch kaum richtig sein. Das hebr. Wort, welches Luther durch „Gefängnis" übersetzt hat, ist kollektivisch-konkret zu fassen: „Führe zurück unsre Gefangenen," wie du in der Regenzeit das Wasser in die trockenen Bäche des Südens zurückführst; so erst kommt ein rechter Sinn in die Worte. — Allein durch diese Bemerkungen, denen wir noch einzelne hinzufügen könnten, wollen wir den Wert und die Brauchbarkeit des Büchleins nicht herabsetzen. G. H.

I. Schullesebücher.

1. Hamburger Lesebuch für Schule und Haus, zunächst für die Oberklassen der Volksschulen in Stadt und Land. Herausgegeben von der Hamburger Lehrer-Union. 3. vermehrte und verbesserte Auflage. Hamburg, 1880. Gustav Eduard Nolte.

2. Deutsches Lesebuch von Karl Hansen, Direktor der Realschule I. Ordnung in Harburg. 2 Teile. Harburg a. d. Elbe. Verlag von G. Elkan. 1881. Erster Teil in 13. zweiter in 11 Aufl.

3. Deutsches Lesebuch mit Bildern für Stadt und Landschulen. Herausgegeben von Gabriel, Seminardirektor in Drossen, und K. Supprian, Seminardirektor in Berlin. Ausgabe B in 2 Teilen. Neu bearbeitete Aufl. in der neuen Rechtschreibung. Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen und Klasing. 1881.

4. Deutsches Lesebuch für die untern Klassen höherer Lehranstalten. Von Heinrich Viehoff, Professor und

Direktor. Bearbeitung mit neuer Orthographie. Braunschweig. Druck und Verlag von G. Westermann. 1881.

5. Auswahl deutscher Gedichte. Für den Schulgebrauch geordnet von Franz Knauth, Rektor zu Mühlhausen in Thüringen. 6. vermehrte und verbesserte Aufl. Halle a/S. Druck und Verlag von O. Hendel. 1880.

6. Hausschatz deutscher Poesie und Prosa. Ausgewählte Sammlung volkstümlicher Stücke aus den Meisterwerken der deutschen Litteratur 2c. Dem deutschen Volke und seiner Jugend dargeboten. Hannover. Verlag von Karl Meyer. 1881.

Die sämtlichen hier aufgeführten, in neuen Auflagen vorliegenden Werke sind Belege dafür, daß es unsern Schulen an brauchbaren Lesebüchern nicht fehlt. Jedes derselben enthält in seinem belletrischen Teile eine gute Auswahl der für unsere Jugend geeigneten Darstellungen aus unsern Klassikern. Eine große Anzahl dieser Stücke ist ja längst schon ein „eiserner Bestand" in unsern Schullesebüchern geworden. Warum die für Geschichte, Geographie und Naturkunde bestimmten Lesestücke nicht ein für diese Fächer genügendes Fundament darbieten, ist in diesen Blättern schon wiederholt angedeutet.

In allen oben erwähnten Lesebüchern zeigt sich ein Mangel an Übungsstücken mit lateinischen Lettern. Wie lange wird es dauern, dann werden unsere Schul-Lesebücher nur in Lateinschrift erscheinen!

Es wären noch folgende Besonderheiten resp. Vorzüge hervorzuheben:

Nr. 1, 2 und 3 sind für 2 und mehrklassige Volksschulen bestimmt. Sie sind nicht charakterlos-paritätisch. Recht so! Nr. 3 enthält eine Anzahl trefflicher Bilder.

Nr. 4 hat die Lesestücke nach den Arten der Poesie und Prosa geordnet und enthält in einem Anhange Vorbilder, Aufgaben und Materialien für schriftliche Übungen in untern Klassen höherer Schulen. Es sind a) Andeutungen zu ausführlichern Erzählungen. b) Erklärende Umschreibungen. c) Angaben der verschiedenen Bedeutungen eines Wortes. d) Beschreibungen und Schilderungen. e) Beschreibungen von Kunstwerken. f) Kurze Auseinandersetzungen und g) Kurze Erörterungen in Gesprächsform.

Nr. 5 beginnt mit einem Überblick über die Entwickelung unserer Litteratur (zu viel Namen!) und fügt in einem Anhange biographische Notizen und das (für eine „Bürgerschule") Wichtigste aus der Metrik und Poetik hinzu.

Nr. 6 hat den Vorzug eines besonders trefflichen Bilderschmuckes, der von Prof. Bürkner in Dresden und andern hergestellt ist.

II. Grammatikalisches.

1. Der Unterricht in der Muttersprache. Für Schulen, in denen fremdsprachlicher Unterricht nicht erteilt wird. Von Th. Ballien. Zweite sehr verbesserte und sehr vermehrte, nach der „deutschen Rechtschreibung" umgearbeitete Auflage des „Memorierbüchleins zum Unterrichte in der Muttersprache." Berlin SW., Kreuzbergstr. 2. Selbstverlag.

2. Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Nach Jahreskursen geordnet. Von Gottfried Gurcke. 23. Aufl. Revidiert nach der durch das Kgl. Unterrichts-Ministerium für die preußischen Schulen eingeführten Rechtschreibung von Stephan Wätzoldt. Hamburg. O. Meißner. 1880.

3. Grundriß der deutschen Grammatik. Nach methodischen Grund-

sätzen bearbeitet für mehrklassige Schulen von E. Wetzel und Fr. Wetzel. Nebst einem Plane, enthaltend die Verteilung des Lehrstoffes für Schulen von verschiedener Klassenzahl. 34. Aufl. oder 1. Aufl. mit der amtlich angeordneten Rechtschreibung. Berlin. Verlag von A. Stubenrauch. 1881.

4. Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. Von A. Engelien. Neue Aufl. Berlin C. Verlag von W. Schultze, Scharrnstraße 11.

5. Schulgrammatik der deutschen Sprache. Bearbeitet von F. Martin, erstem Seminarlehrer zu Bunzlau. F. Hirt, Königl. Universitäts- und Verlags-Buchhandlung. Breslau. 1880.

6. Unsere Muttersprache in ihren Grundzügen. Nach den neuern Ansichten dargestellt von Dr. Ferdinand Hermes. 10. vermehrte und verbesserte Aufl. Berlin 1881. Verlag von H. W. Müller.

Meist schon bewährte und in einer großen Anzahl von Schulen eingebürgerte Arbeiten!

Nr. 1 ist recht reichhaltig: zeigt 1) an vielen Beispielen, wie Lesestücke (prosaische und poetische) auf verschiedenen Stufen zu behandeln sind, bringt 2) „Resultate aus dem Unterricht in der Muttersprache," 3) eine reichhaltige Zusammenstellung gleich und ähnlich klingender Wörter; die daran angeschlossenen (2217) Sätze sind zum Vorbuchstabieren und zu Diktaten recht brauchbar, 4) die gebräuchlichsten Fremdwörter, in Sätzen angewendet und 5) Formen, welche bei Briefen und bei Eingaben und Gesuchen an Behörden zu beobachten sind.

Nr. 2 und 6 sind für den praktischen Gebrauch in gehobenen Volksschulen verständig nach Stufen oder Jahreskursen geordnet.

Nr. 5, eine neue Arbeit, ist für den Seminarunterricht zu empfehlen — übersichtlich, klar.

7. Schriftliche und mündliche Übungen zur Erlernung der Orthographie und Interpunktion von Hermann Knauth, Seminardirektor zu Verden. 3. Aufl. (umgearbeitet nach den Bestimmungen des Königl. Ministeriums der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten). Berlin, 1880. Verlag von Jul. Springer.

Auch ein praktisch angelegtes Büchlein, streng nach der Regel: Vom Leichtern zum Schwerern. Es wird den Lehrern für Diktatübungen willkommen sein. Daß die Schüler (zumal unserer Volksschulen!) es sich anschaffen, kann wohl nicht verlangt werden.

III. Litteratur und Stilübungen.

1. Die ersten Stilübungen. Ein Hand- und Hilfsbüchlein für Lehrer und Schüler von Karl Geerling. 3. Aufl. Wiesbaden, 1881. Verlag von A. Gestewitz.

Dieses Büchlein bildet die Vorstufe zu des Verfassers größerm Werke „Der deutsche Aufsatz." Derselbe Verleger. Es enthält 3 Teile. I. Übungen nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet, mit denen schon im 2. Schuljahre zu beginnen (z. B. a) Aufschreibungen von Vornamen, Namen von Tieren, Pflanzen rc. b) Benennungen von Eigenschaften gewisser Tiere, Pflanzen rc. II. Freiere Stilübungen. Sie schließen sich an den Anschauungsunterricht und fassen die dabei gewonnenen Resultate zusammen. III. Übungen im Nacherzählen. „Die Übungen der verschiedenen Teile

sollen nicht nach-, sondern nebeneinander vorgenommen werden." — Referent hat die Stilübungen bei Anfängern jahrelang in ähnlicher Weise, wie hier angedeutet, — und zwar mit erwünschtem Erfolge — betrieben und kann daher auch dieses Büchlein empfehlen. Indessen erscheint es überflüssig, daß den Schülern für den in Rede stehenden Zweck noch ein besonderes Büchlein in die Hände gegeben werde; das Lesebuch (resp. Fibel) bietet ja die nötige Grundlage.

2. Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner herausgegeben von R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche und Fr. Polack. Berlin. Verlag von Th. Hofmann. 1881.

„Aus deutschen Lesebüchern" heißt dies Werk — so bemerken die Herrn Herausgeber in der Einleitung. — „Es bleibt nicht in den Schranken eines bestimmten Lesebuchs, sondern bringt nach Vergleichung von mindestens 30 der verbreitetsten deutschen Lesebücher eine Auswahl von Dichtungen, die sich als eiserner Bestand in allen oder doch in vielen Lesebüchern, oder als zerstreute Perlen nur in einzelnen finden."

Es soll in 4 Bänden erscheinen. I. behandelt Dichtungen für die Unterklassen gehobener und die Mittelklassen ländlicher Schulen. II. ist für die Mittelklassen der mehrklassigen und die obern Stufen der ein- und zweistufigen Landschulen bestimmt. III. hat die Oberklassen mehrklassiger Volksschulen und IV. das Bedürfnis der Oberklassen von gehobenen Schulen, Seminarien, Realschulen und Gymnasien im Auge. —

Für die Behandlung der ausgewählten Stoffe sind folgende Gesichtspunkte maßgebend: „Die Methode hat sich eng dem Wesen des Gegenstandes anzuschmiegen und ihm ihre Gesetze abzulauschen. Sind Dichtungen Kunstwerke, so muß ihre Behandlung ein Kunstgenuß sein oder doch dazu führen. Welche psychologischen Stufen durchläuft nun der Kunstgenuß? I. Die Stufe der Vorbereitung. II. Die Stufe der Unmittelbarkeit. III. Die Stufe der Vertiefung. IV. Die Stufe der Verwertung." Hiemit ist der Gang der Behandlung angedeutet, und man merkt dabei sofort den Anschluß an die treffliche Unterrichtstechnik Herbarts. „Das hiemit aufgestellte methodische Tableau für die Behandlung von Dichtungen" — so bemerken die H. Herausgeber noch ausdrücklich — „soll aber nicht ein eiserner Rahmen sein, auf den jede Dichtung gespannt und Zug für Zug angepaßt wird." Noch wäre zu erwähnen, daß jeder der 4 Bände 7—10 Lieferungen à 60 Pf. enthalten soll. Der zunächst zur Ausgabe gelangende erste Band bringt die Einleitung zu dem ganzen Werke und erläutert c. 400 Dichtungen von etwa 90 Dichtern.

3. Aus der Volksschule. Ausgewählte Lesestücke in Poesie und Prosa für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule nach den Tendenzen der allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 in unterrichtlicher Weise behandelt von J. A. John. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer und Söhne. 1880.

Aus der Volksschule, und zwar aus der Praxis eines verständigen und sorgfältigen Lehrers herstammend, darum einfach und praktisch! Der H. Verfasser zeigt sein Lehrverfahren an 26 für die Mittelstufe und 31 für die Oberstufe ausgewählten Lesestücken. Die Behandlung umfaßt in der Regel 1) die Einführung in das Verständnis, 2) übersichtliche Darstellung des Inhalts, 3) sprachkundliche Belehrungen, 4) Üben des sinngemäßen Lesens, 5) Schriftliche

Übungen, 6) Memorieren und Deklamieren des Gedichtes. Der H. Verf. verfehlt nirgend, die Hauptgedanken, die Hauptsache klar hervortreten zu lassen und den Kindern ans Herz zu legen.

4. „Gehört Geschichte der deutschen Litteratur in die mehrklassige Bürgerschule?" Ein Vortrag, gehalten in der Ephoralkonferenz zu Halle am 4. Nov. 1879 von A. Steger. Halle a/S. Druck und Verlag von O. Hendel.

Wir freuen uns, daß wir uns mit der Grundforderung dieses Vortrages vollständig einverstanden erklären können: „Keine Zahlen- und Namentabelle, keine Haarspalterei in Erklärungen, keine lückenlose Vollständigkeit, sondern Lebensbilder der bedeutendsten Vertreter aller Zeiten und Richtungen, eine Blumenlese aus dem Besten, Benutzung des früher Gelernten und Erweiterung desselben durch das Litteraturbuch, Parallelen zwischen einzelnen Personen und Gedichten — keine Diktate!" — Das ist es, was in die Bürgerschule gehört. Besonders beachtenswert ist die Forderung: „Wo es angeht, ist auf den Zusammenhang der Lebensschicksale und des Wesens eines Dichters mit seinen Dichtungen hinzuweisen." —

Was den auszuwählenden Stoff betrifft, so ist Referent noch für größere Beschränkung. Schwerlich dürfte die mehrklassige Bürgerschule Zeit dazu haben, um Dichter wie Brant, Moscherosch, Günther zu berücksichtigen und die Hauptscenen aus „Götz v. Berlichingen" und „Egmont" oder gar „Hermann und Dorothea" ganz zu behandeln. Statt der „Luise" von Voß wäre der „Siebzigste Geburtstag" desselben Verfassers zu empfehlen. — L.

Naturgeschichte.

Pflanzen-Atlas nach dem Linnéschen System. Achtzig fein kolorierte Tafeln mit mehr als 800 Abbildungen und erläuterndem Text von Carl Hoffmann. Stuttgart, Julius Hoffmann. 1881. Erste Lieferung. (Erscheint in 12 Lieferungen à 90 Pf.)

Das Linnésche System wird noch von vielen, vielleicht den meisten Lehrern dem Unterrichte in der Botanik zu Grunde gelegt; auch kann nicht geleugnet werden, daß es für den Anfänger in dieser Wissenschaft und für alle, welche das Studium derselben nicht zu ihrer Hauptaufgabe machen und doch Pflanzen leicht und sicher bestimmen lernen wollen, große Vorzüge besitzt. Der vorliegende Atlas will nun in dieses System einführen. Er thut dies durch naturgetreue und fein kolorierte Abbildungen und durch den, sich an diese anschließenden kurzen und präcis abgefaßten Text. Der Atlas ist zum Gebrauch während der Unterrichtsstunden geeignet, aber auch namentlich dazu, den Schülern aus besser situierten Familien, welche Neigung zu weitergehenden Studien in der Botanik zeigen, als ein zur Ergänzung des eingeführten Lehrbuchs dienendes Hilfsmittel in die Hand gegeben zu werden. Aber auch Gärtnern, Landwirten, Forstleuten, Pharmaceuten und anderen, welchen ihr Beruf das Studium der Botanik nahe legt und welche Intelligenz und Neigung haben, über die handwerksmäßige Beschäftigung hinaus sich geistig anzuregen und zu vertiefen, wird der Atlas ein willkommener Führer und Ratgeber sein. Die Ausstattung ist sehr zu loben, der Preis ein ungewöhnlich niedriger. P. D.

Berichtigung.

S. 67 Zeile 18 von unten statt 30 lies: „80".
S. 68 statt 1/2 vor 10 lies: „1/4 vor 10".

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Mai 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Generalkonferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 27. Dezember 1881.

Den früheren, oft so schönen Konferenzen der bergischen Lehrer stellte sich die heutige ebenbürtig zur Seite. Die Teilnehmer schieden in freudiger Stimmung, sie fühlten sich angeregt und befriedigt. Von den Verhandlungen sollen nun die nachfolgenden Zeilen Zeugnis ablegen und hofft der Einsender derselben auf Leser, denen Mitteilungen von der freien Konferenz berg. Lehrer willkommen sind.

Morgens gegen 10 Uhr wurde die Konferenz eröffnet mit dem Gesange: „Vom Himmel hoch, da komm ich her.“ Darauf wurde Herr Lehrer Schumacher (Hingenberg b. Solingen) aufgefordert, der Versammlung seinen „Beitrag zur idealen Auffassung des Lehrerberufes“ vorzutragen.

Einleitend begann Referent mit den Fragen: „Wann singen wir am liebsten unsere Frühlingslieder? Wenn die Märzstürme brausen. Wann findet der Gesang: „Es ist bestimmt in Gottes Rat ꝛc.“ im Menschenherzen die allerbest zubereitete Stätte? Dann, wenn der Blick sich richtet auf den stummen Sarg, der für uns so Liebes, ach! so Liebes umschließt. Und wann ist für den Lehrerstand die beste Zeit gekommen, ihn hinzuweisen auf „die Ideale“ seines Berufes? Dann, wenn der Stand sich von außen in die nüchternste „prosaische“ Erwägung seiner Lage und Arbeit hineingedrängt sieht.“

Referent glaubte, daß eine solche Zeit seit dem 11. Februar 1880 für den Volksschullehrerstand angebrochen sei und noch fortdauere.

Der Vortrag zerfiel in zwei Hauptteile.

Im ersten Teile zeichnete Referent vier Bilder, von dem Worte des Herrn ausgehend: „Was ihr gethan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan!“

Erstes Bild: Was hat der Herr selbst, den geringen Menschen dienend, seinem himmlischen Vater gethan?

Zweites Bild: Wie hat der Christ diesem Vorbilde zu folgen?

Drittes Bild: Wie wirkte Pestalozzi in Stanz unter den allergeringsten?

Viertes Bild: Wie diente und wie dient der Lehrer in der Schule den geringen Kindern des Volkes?

Von diesem ersten Hauptteile ausgehend und getragen von demselben, versuchte der Referent im zweiten Teile einen „Beitrag zur idealen Auffassung des Lehrerberufes" darzustellen. Korrekter ausgedrückt: Referent deutete an, was ihm persönlich seinen Beruf so lieb und wert mache.

1) Jeder w. Lehrer, der in Ausübung seines Berufes irgendwie treu erfunden wird, der muß oder der wird sein ganzes Leben hindurch das schlechthin Höchste, was die Menschheit besitzt, und das ist „das wunderbar herrliche Lebensbild Jesu," fortgehender anschauen, erforschen, studieren.

Dies Eine schon macht dem Referenten den Lehrerberuf lieb und wert; er erblickt in dem Einen „eine ideale Lichtseite seiner Thätigkeit."

2) Der Lehrer hat die Aufgabe, die Kinder unterrichtend zu erziehen zu lauterer Gottesfurcht und Frömmigkeit, zu allem, was wahrhaftig, was ehrbar, was gerecht, keusch und lieblich ist.

Der ernste Wille, eine solche Aufgabe auszuführen, muß sich bald einer ebenso ernsten Voraussetzung bewußt werden.

Was der Lehrer erzielen will, das muß er persönlich selbst sein.

Daß nun der Lehrerberuf von innen heraus fortgehender alle die Lehrer, die rechte Führer der Kinder sein wollen, nötigt, ihr eigenes Leben in heilsame Zucht zu stellen; daß diese Mahnung so eindringlich vom Berufe selbst ausgeht, daß durchweg die meisten Lehrer sich ihr nicht entziehen können: das ist dem Referenten eine zweite ideale Lichtseite seines Berufes, das macht ihm den Beruf lieb und wert.

3) Pestalozzi veranlaßt den Referenten, den Blick auf die Geschichte der Pädagogik zu richten. Diese Betrachtung schloß:

„Sind das Sätze und hervorragende Marksteine aus der bisherigen Entwicklung der Lehrerthätigkeit; stehen hinter diesen Merkzeichen die Lebensbilder von Männern, die bereit waren, ihr Herzblut für das Wohl des aufwachsenden Geschlechts zu opfern: so wird jeder — und der gebildete Mann am ehesten — gestehen, daß es keine Phrase ist, zu behaupten: die imposante Vorgeschichte unseres Standes und Berufes, — eine Vorgeschichte, die eine weitere Entwicklung verbürgt, — sie ist und sie muß geeignet sein, den Lehrerberuf lieb zu machen. Die Vorgeschichte bildet die dritte ideale Lichtseite unseres Berufes."

4) Wenn der Lehrer in dienender Treue einfach das thut, was der Beruf von ihm fordert, so gehört ihm die Zusage in des Wortes vollster Bedeutung: „du hast es mir gethan!"

Geht nicht an jedem Schultage von diesem Worte ein sonniger Glanz aus in unsere Schulräume?

Referent schloß wörtlich also:

„Frisch! — und wer von uns in dem hehren Vorbilde unseres Herrn einen Stachel empfunden hat, der wird auch allezeit frisch an sein Tagewerk gehen! Frei! — und gerade der Lehrer, der sich durch seinen Beruf thatsächlich veranlaßt

findet, sich und sein Leben in heilsame Zucht zu nehmen, der ist ein freier Mann. Wo Gottesfurcht, da keine Menschenfurcht.

Fröhlich! — und gedenken wir noch einmal jenes Schulmannes in Stanz, so frage ich: Kann wohl jemand in Ausübung seines Berufes fröhlicher sein, als jener Greis unter den geringen Kindern?

Fromm! — Was wollen wir in der Schule? Wir wollen frisch und frei und fröhlich den Geringsten dienen. Wir dienen ihnen, und das ist unsere Frömmigkeit."

Referent hatte sich lautloser Stille und gespannter Aufmerksamkeit zu erfreuen. Auf eine Debatte verzichtete die Versammlung.

Nach einer kurzen Pause erhielt Herr Lehrer Halfter (in M. Gladbach, früher in Barmen) das Wort, um „eine Lehrprobe" aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts vorzuführen.

Auf Ersuchen des Vorstandes der Konferenz hatte Hr. Halfter schon einmal und zwar im Oktober 1881 in sehr beifällig aufgenommenem Vortrage seine Grundsätze über Zeichenunterricht entwickelt. (Siehe Ev. Schulbl. 1881, Nr. 18.) Infolge dessen hatte der Vorstand den geehrten Referenten nochmals gebeten, in der Dezember-Konferenz die Grundsätze in mehr praktischer Weise, in Form einer „Lehrprobe" vorzuführen*).

Ehe Hr. Halfter zur eigentlichen Lektion überging, erledigte er einige Vorfragen, um etwaige Hindernisse aus dem Wege zu räumen und Mißverständnissen vorzubeugen. Dieser Besprechung wurden folgende Zeichnungen zu Grunde gelegt, welche er zu diesem Zwecke mitgebracht hatte und an der Wandtafel befestigte:

a. Ein auf der Spitze stehendes Quadrat.
b. Ein auf der Seite stehendes Quadrat.
c. Eine Biene (in vergrößertem Maßstabe).
d. Ein Blattornament aus dem Vorlagenwerk von Herdtle-Tretau.
e. Die fünf rechtwinkeligen Musterdreiecke.
f. Eine Zusammenstellung der Musterdreiecke in vierfacher Wiederholung zum Aufsuchen und Bestimmen beliebiger Dreiecke.

An diesen Zeichnungen entwickelte der Vortragende dann in ausführlicher Weise

1. die Bedeutung und Notwendigkeit der Hülfslinien,
2. die Bedeutung der (mathematischen) Grundformen und die Notwendigkeit ihrer Einübung,

---

*) Anmerk. der Redaktion. Der Herausgeber sieht sich durch mehrfache Umstände veranlaßt, dieser Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht einige Nachbemerkungen beizufügen. Sie stehen im nächstfolgenden Artikel. In meinem Sinne sind dieselben eigentlich als Vorbemerkungen gemeint; der Leser kann sie daher bei seiner Lektüre auch als solche behandeln, d. h. jenen Artikel vorher vornehmen. D.

3. die Bedeutung der Normalfiguren und deren richtigen Gebrauch, — und faßte das Ergebnis dieser Untersuchung in thesenartig formulierte Sätze zusammen.

Da ein ausführlicher Bericht über den Gang dieser fast eine Stunde umfassenden Untersuchung ohne die betreffenden Zeichnungen doch schwer verständlich sein würde, so mögen hier nur die Endergebnisse folgen.

1. Die Hülfslinien sollen dienen
   a. zum Erfassen, zum Sehen,
   b. zum Darstellen, zum Zeichnen,
   c. zum Prüfen, zum Kontrollieren und Korrigieren der fertigen Zeichnung.

Die Hülfslinien dürfen nicht willkürlich hinzugefügt werden, sondern müssen in der aufzufassenden und darzustellenden Figur direkt oder indirekt schon vorhanden sein, so daß sie auch für den Geübten ihre volle Gültigkeit behalten, nur mit dem Unterschiede, daß er sie sich nur vorstellt, während der Ungeübte sie auch hinzeichnet.

2. Bei jeder zu zeichnenden Figur sind zunächst die Hauptpunkte des Umrisses und die Mitte zu bestimmen.

Bei jeder Bogenlinie ist einerseits das Dreieck, welches durch die beiden Endpunkte und den am weitesten von der Sehne entfernten Punkt des Bogens bestimmt wird, andererseits die Richtung des Bogens (die Tangente) in den drei genannten Punkten genau zu beachten.

Als Maßstab bei diesem Erfassen und Darstellen einer Figur dienen die (mathematischen) Grundformen, und zwar sowohl beim Erfassen und Darstellen der Figur im allgemeinen in den Hauptpunkten des Umrisses, als auch beim Erfassen und Darstellen der einzelnen Bogenlinien. Diese Grundformen sind einerseits die fünf rechtwinkeligen sog. Musterdreiecke, einzeln und in Verbindung, andererseits die Kreislinie, im ganzen und in einzelnen Bogen.

Sollen die Grundformen ihren Zweck, als Maßstab zu dienen, voll und ganz erfüllen, so müssen sie sicher erfaßt und leicht reproduzierbar sein. Dies zu vermitteln, ist vorzugsweise Sache des Zeichenunterrichtes.

3. Die Aneignung der Grundformen erfolgt in methodischem Gange durch zweckmäßig gewählte Normalfiguren.

Jede Normalfigur ist aus einer den Schülern bekannten sachlichen Form (möglichst der nächsten Umgebung entnommen) abzuleiten; ihre Herstellungsweise haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers selber zu finden; die der Normalfigur zu Grunde liegende Grundform ist hervorzuheben und zum Erfassen und Darstellen weiterer im Anschauungskreise der Schüler liegenden Formen anzuwenden.

Nunmehr ging Referent zu seiner Hauptaufgabe, zur Lehrprobe, über.

Wegen der großen Entfernung M. Gladbachs vom Konferenzorte mußte von einer Lehrprobe mit Kindern abgesehen werden. Doch gab Referent kurz ein Bild

seiner Klasse, da er, wie er sagte, diese bei den nachfolgenden Erörterungen stets im Auge habe.

Die Klasse ist die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule, zählt 62 Schüler und Schülerinnen und enthält zwei Abteilungen. In jeder Abteilung sind die Schüler je nach ihrer Befähigung beim Zeichnen zu mehreren Gruppen vereinigt.

I. Abt. 33 Schüler und Schülerinnen.
- Gruppe a. 3 Kinder (im 8. Schuljahre)
- „ b. 9 „ (7 im 8., 2 im 7. Schuljahre)
- „ c. 9 „ } (im 7. Schuljahre).
- „ d. 12 „ }

II. Abt. 29 Schüler und Schülerinnen (im 5. und 6. Schuljahre).
- Gruppe a. 12 Kinder (darunter 2 sehr befähigte).
- „ b. 11 „ (mittelgute)
- „ c. 6 „ (sehr schwache).

Alle diese Abteilungen und Gruppen werden *klassenmäßig gemeinsam* im Zeichnen unterrichtet.

Die Lehrprobe.

Norm.-Fig. XI: Der Viertelkreis (vgl. die Schrift: Halfter, Normal-Figuren u. s. w. S. 49 und Tafel 14).

Ziel der Lektion. In den beiden letzten Lektionen sind der Kreis und der Halbkreis betrachtet worden; in dieser Lektion soll gelernt werden, den Viertelkreis einzeln zu erfassen und frei darzustellen.

I. Lehroperation: Anschauen.

a. Vorbesprechung.

Eine in der evangelischen Kirche zu M. Gladbach wiederholt angewandte Verzierungsform wird in großer, deutlicher Abbildung vor den Augen der Kinder befestigt und kurz besprochen (Referent zeigte diese Abbildung vor.) Die *Hauptfigur* wird hervorgehoben und durch Drauflegen einer aus weißer Pappe ausgeschnittenen Figur (der Normalfigur) noch weiter isoliert.

b. Darbietung.

Die weiße Normalfigur wird auf ein auf der Seite stehendes blaues Quadrat gelegt. Die vier Ecken des blauen Quadrates werden durch vier aus weißer Pappe ausgeschnittene Viertelkreise verdeckt.

Von dem nunmehr weißen Quadrate wird die mittlere Figur weggenommen, so daß die Normalfigur blau auf weißem Grunde erscheint.

Die weggenommene weiße Normalfigur wird sodann auf ein auf der Spitze stehendes blaues Quadrat gelegt.

Resultat: Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen umgrenzt. Die Mittelpunkte dieser Viertelkreisbogen liegen in den vier Eckpunkten eines auf der Seite

stehenden Quadrates. Die vier Eckpunkte der Figur bestimmen ein auf der Spitze stehendes Quadrat. —

Die erste Auffassung der Figur ist erfolgt; es gilt, diese Auffassung noch mehr zu vertiefen. Dies geschieht in der II. Lehroperation. Dabei muß der Schüler die Figur nach allen Seiten durchdringen; das kann er aber nur, wenn er sie in nächster Nähe hat. Andererseits muß aber auch die Figur absolut richtig sein. Darum wird jetzt die Figur mit Zirkel und Lineal konstruiert. Der Lehrer macht es an der Wandtafel vor und die Schüler machen dasselbe auf ihrer Tafel, bezw. ins Diarium. (Vergl. Halfter, Normalfiguren, S. 26.)

II. Lehroperation: Reflektieren.

a. Entwickelung (behufs des Auffassens).

Die einander gegenüberliegenden Ecken der Figur sind bereits mit einander verbunden. Die eine Linie steht senkrecht, die andere wagerecht. Die vier Ecken sind gleich weit vom Durchschnittspunkte dieser Linien entfernt.

Die vier Sehnen der Bogen werden gezogen. Dieselben begrenzen ein auf der Spitze stehendes Quadrat.

Die Sehnen werden halbiert und in den Halbierungspunkten Senkrechte nach innen errichtet. Jede Senkrechte schneidet den Bogen in dem Punkte, welcher am weitesten von der Sehne entfernt ist. Das Bogendreieck wird bestimmt. Es ist gleichschenkelig. Die Höhe des Dreiecks ist etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne. Aufsuchen dieses Dreiecks in der Zusammenstellung der Musterdreiecke. Dieses Dreieck ist dasselbe, welches beim regelmäßigen Achteck (Normalfig. VIII) zwei anstoßende Seiten und die verbindende Diagonale bilden. Die Richtung des Bogens in den drei bestimmten Punkten ist senkrecht, ganz schräge, wagerecht. Jede der beiden Tangenten in den Endpunkten des Bogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel. Die Tangente in der Mitte des Bogens ist der Sehne parallel. Der Bogen ist ganz gleichmäßig gekrümmt; er geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

b. Zusammenfassen und Einprägen.

Das Resultat der obigen Entwicklung wird kurz zusammengefaßt; die Sätze werden durch Wiederholung geläufig gemacht.

1) Die vier Hauptpunkte der Figur bestimmen ein auf der Seite stehendes Quadrat.
2) Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen begrenzt.
3) Der Viertelkreisbogen weicht in der Mitte am weitesten von der Sehne ab, und zwar beträgt diese Abweichung etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne.
4) Die Anfangs- und Endrichtung des Viertelkreisbogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel; in der Mitte ist der Viertelkreisbogen der Sehne parallel.
5) Die Bogenlinie geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

a. Entwickelung (behufs des Zeichnens).

Unter Leitung des Lehrers ermitteln nun die Schüler das Verfahren, wie die Figur ohne Anwendung mechanischer Hülfsmittel vollständig frei zu zeichnen ist, und durch welche Linien die gezeichnete Figur auf ihre Richtigkeit geprüft werden kann. Dabei entsteht die Figur vor den Augen der Schüler an der Wandtafel. Die Schüler zeichnen dann a tempo mit dem Lehrer auf ihre Schiefertafel. Die fähigeren Schüler, welche ihre jeweilige Aufgabe früher fertig haben, gehen zu den schwächeren und machen dieselben auf Fehler aufmerksam, doch dürfen sie denselben nichts vorzeichnen. Um Unordnung zu vermeiden sind jedem der fähigeren Schüler bestimmte Schüler (etwa 2 bis 4) zugewiesen.

b. Zusammenfassen und Einprägen.

Nachdem so die Figur einmal aus freier Hand gezeichnet ist, wird die Zeichenregel kurz formuliert und eingeprägt.

Zeichenregel:

1) Bestimme den Mittelpunkt der Zeichenfläche!
2) Bestimme die vier Hauptpunkte der Figur!
3) Ziehe die vier Sehnen der Bogen!
4) Bestimme den Ort der größten Abweichung der Bogen von den Sehnen!
5) Bestimme die Haupttangenten der Bogen!
6) Ziehe die Bogen!

Das bisher Skizzierte erfordert unter normalen Verhältnissen erfahrungsgemäß eine Unterrichtsstunde. Es wird nun den Kindern empfohlen, die Figur bis zur nächsten Zeichenstunde fleißig zu üben.

In der nächsten Zeichenstunde wird zunächst die Zeichenregel wiederholt und dann die Figur von allen Schülern a tempo im Zeichenhefte entworfen. Dabei helfen die fähigeren, also früher fertigen Schüler den schwächeren in oben beschriebener Weise „sehen." Es ist darauf zu achten, daß die Schüler alle Linien möglichst zart ausführen. Nachdem der Entwurf vollendet und auf seine Richtigkeit geprüft worden ist, entfernt die II. Abteilung die Hülfslinien und zeichnet die Figur ins Reine. Die I. Abteilung jedoch benutzt den Entwurf zu einer Anwendungsfigur. Es ist noch zu bemerken, daß die I. Abteilung die ganze Seite als Zeichenfläche benutzt, während die II. Abteilung die Seite zuvor in vier Rechtecke teilt, von denen eins die Zeichenfläche darstellt.

III. Lehroperation: Anwenden.

Während die II. Abteilung die Normalfigur ins Reine zeichnet, bespricht der Lehrer mit der I. Abteilung eine Anwendungsfigur, die aus dem bereits fertigen Entwurfe entwickelt werden kann. Bei der Ausführung scheiden sich die einzelnen Gruppen. Nur wenige Andeutungen des Lehrers, sei es mit Worten, sei es mit der Kreide, genügen, um sofort jede Gruppe in volle, der jeweiligen Befähigung entsprechende Thätigkeit zu versetzen.

Mittlerweile hat die II. Abteilung ihre Reinzeichnung vollendet und wird auch mit dieser eine möglichst leichte Anwendungsfigur kurz besprochen. Diese wird ins zweite Viertel der Seite gesetzt. Dabei scheidet sich auch diese Abteilung in mehrere Gruppen, welche die betreffende Figur entweder einfacher oder reicher ausführen. Auch hier genügen nur wenige Andeutungen des Lehrers. Überhaupt tritt in dieser und in den beiden folgenden Zeichenstunden die Thätigkeit des Lehrers zurück und das Schaffen des Schülers in den Vordergrund.

Zu Beginn der dritten Zeichenstunde werden die Merkmale des Viertelkreisbogens nochmals wiederholt.

Sodann werden die Schüler auf bekannte Gegenstände der Umgebung hingewiesen, bei denen der Viertelkreisbogen Anwendung gefunden hat. Dabei hat der Schüler sich genau darüber auszusprechen, woran er erkennt, daß der betreffende Bogen ein Viertelkreisbogen ist. Auch einige Bogen, welche keine Viertelkreise sind, werden den Schülern vorgelegt und dieselben sprechen sich darüber aus, woran sie das erkennen. Nunmehr wird Rundschau gehalten in der Umgebung des Schülers und in den den Schülern aus dem Sachunterrichte bekannten Formen, in denen der Viertelkreisbogen als wichtiges Element vorkommt. Der eine Schüler bringt dies, der andere jenes herbei. Aus den so erhaltenen Figuren wählt der Lehrer für die einzelnen Gruppen der I. Abteilung je eine, für die der II. Abteilung je zwei (leichtere) Formen aus, die von den einzelnen Gruppen ins Heft gezeichnet werden.

Dabei helfen beständig die fähigeren Schüler den schwächeren „sehen," nur mit dem Unterschiede, daß nicht mehr jene zu diesen hingehen, sondern umgekehrt diese ihre Zeichnung in den verschiedenen Stadien des Entwurfes jenen zur Beurteilung vorlegen. Wer seine Zeichnung früher als seine Mitschüler der Gruppe vollendet hat, zeichnet andere Anwendungsfiguren auf die Schiefertafel.

So ist während der dritten und vierten Zeichenstunde die ganze Klasse in vollster Thätigkeit. Der Lehrer hat nur zu beaufsichtigen und zu leiten und genießt für seine Lunge einer wohlverdienten Ruhe.

Hr. Halster hatte eine Reihe Anwendungsfiguren mitgebracht und legte dieselben der Konferenz vor. Von einer Beschreibung derselben ist hier abgesehen worden, da dieselbe zu viel Raum in Anspruch nehmen würde, und auch die ausführlichste Beschreibung doch nicht die Anschauung zu ersetzen vermag.

Als die Lehrprobe schloß, ertönte allerseits ein herzliches Bravo. Von einer Debatte mußte der sehr vorgerückten Zeit wegen abgesehen werden.

Zu erwarten ist, daß recht viele der Anwesenden die Grundsätze des Referenten praktisch weiter studieren werden.

Wer in weiteren Kreisen sich für die Sache interessiert, dem sei die Schrift: „Halster, Normalfiguren. M. Gladbach, Verlag von L. Boltze. Preis 2,40 M." aufs wärmste empfohlen. —

Während der gemeinsamen Mittagstafel gedachte ein Kollege von Remscheid, Herr Schürmann, mit beredten Worten unseres allverehrten Heldenkaisers.

Für 1882 wurde eine Halbtagskonferenz in Vohwinkel und eine Tageskonferenz in Ohligs in Aussicht genommen. In den Vorstand wählte man die Herren Töllner-Düssel und Horstmann-Elberfeld. —

Gegen 4 Uhr begannen die Nachmittagsverhandlungen.

Herr Lehrer Becker-Remscheid erhielt das Wort, um sich „über die Begehung der vaterländischen Gedenktage — nach Zweck, Umfang und Art der Behandlung“ auszusprechen. Das Referat machte durch seine knappe, abgerundete Abfassung allerseits einen günstigen Eindruck.

Es sei mir gestattet, an der Hand der Arbeit die wesentlichsten Gedanken hier hervorzuheben.

1. „Zweck“ der Begehung.

Wie die christliche Kirche mit weisem Verständnis für die geistigen Bedürfnisse der Menschen Festkreise gestaltet, so wird es auch stets Aufgabe der Schule sein müssen, Tage, welche durch hervorragend wichtige Ereignisse in der Geschichte des Vaterlandes ausgezeichnet sind, in ihren Kreis hineinzuziehen und sie in irgend einer Weise festlich zu begehen. Sie verfolgt dabei ihre ganz bestimmten Zwecke.

Durch die Feier sollen die betreffenden historischen Begebenheiten fester ins Gedenken gepflanzt werden; es soll die Vergangenheit an die Gegenwart angeknüpft werden. Eine Beteiligung des Gemütes wird geweckt:

a. durch die das betreffende geschichtliche Ereignis behandelnde Erzählung, welche in größerer Ausführlichkeit erfolgt;

b. durch die feierliche und ergreifende Form der Erinnerung;

c. wenn möglich durch Vorzeigen eines konkreten Gedenkzeichens.

Durch die Feier soll patriotische und religiöse Gesinnung gepflegt werden. Die erstere offenbart sich in der Achtung und Dankbarkeit gegen die Vorfahren, im Gemeinsinn und in der Liebe zu König und Vaterland; die andere zeigt sich in wahrer Gottesfurcht und innigem Gottvertrauen.

Die Erreichung dieser schönen Ziele wird ermöglicht, a. wenn die Erzählung alle diese Momente berührt, b. durch Verwertung des Gedichtes und Liedes.

2. Umfang der Schulfeiern.

Die Zahl der festlichen Tage kann nur eine beschränkte sein, weil sonst der regelmäßige Schulunterricht darunter leiden und durch die zu häufige Wiederholung das Interesse abgestumpft würde.

Referent empfiehlt sodann als vaterländische und religiöse Gedenktage in erster Linie:

1) Den Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers,

2) das Sedanfest,

3) den 18. Januar, — (Errichtung des preußischen Königtums und des deutschen Reiches),

4) den 18. Oktober — (Schlacht bei Leipzig),

sodann

5) den 31. Oktober — (Reformationsfest),

6) den 28. September, — (Todes- und Siegestag des berg. Reformators Adolf Klaenbach).

Wenn auch nicht zu besonderer Feier, so doch zur Beachtung wies Referent auf den 18. April, 18. Juni, 3. Juli, 18. August, 14. Oktober und 5. Dezember hin.

3. Art der Begehung.

Die Art der Feier der offiziellen Gedenktage schilderte Referent nicht, da dieselbe vorgeschrieben.

Über die Feier der anderen Tage äußerte Referent folgende Ansicht: Man benutzt morgens die erste Stunde und bringt das Ereignis des Tages ins Gedenken, wobei zum Schluß das Singen eines vaterländischen oder religiösen Liedes der kleinen Feier eine höhere Weihe giebt. Nachmittags widmet man dann noch eine halbe Stunde dem Deklamieren und Singen. Erlaubt es die Jahreszeit und die Örtlichkeit, so würde ein Gang in den Wald noch lohnender sein.

An diesen Vortrag schloß sich eine längere Debatte an, die aber nicht wesentlich Neues lieferte.

Gegen 7 Uhr wurden die Verhandlungen geschlossen.

Nachbemerkungen

zu der oben mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht — mit besonderer Rücksicht auf die Herbartische Methodik.

(Vom Herausgeber.)

Die Methode des Zeichenunterrichts, welche hier in einem praktischen Lehrbeispiele auftritt, liegt seit kurzem in ausführlicher Darstellung vor, in der Schrift: „Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Mit einem die ganze Schulzeit umfassenden Plane des Zeichenunterrichts und einem speciell ausgeführten Lehrgange für die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule. Nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet von J. P. Halfter, Hauptlehrer." (M.-Gladbach, L. Boltze, 1881, Preis M. 2,40.)

Schon in einem der ersten Hefte d. J. sollte diese Schrift im Ev. Schulbl. zur Besprechung kommen. Leider ist der betreffende Recensent bis jetzt durch Krankheit verhindert gewesen, die übernommene Arbeit auszuführen. Der Herausgeber fühlt sich daher gedrungen, einstweilen wenigstens die Leser auf das Buch aufmerksam zu machen und seine Ansicht darüber kurz mitzuteilen.

Die Schrift ist in der bezeichneten Begrenzung (Oberstufe) ein vollständiges **methodisches Lehrbuch** des Zeichenunterrichts. Die Oberstufe wurde deshalb zunächst bearbeitet, weil hier das Charakteristische der Methode am deutlichsten zum Ausdrucke gebracht werden kann. Die speciellen Anweisungen für die Unter- und Mittelstufe gedenkt der Verf. später folgen zu lassen.

Zur Herausgabe seiner Arbeit wurde der Verf. angeregt durch den Kreis-Schulinspektor des Inspektionsbezirks Gladbach, Hrn. Keutenich, welcher dem Schriftchen auch ein empfehlendes Vorwort beigefügt hat. Hr. K., ein aus der Praxis des Schul- und Seminarunterrichts hervorgegangener Schulmann, sagt in **diesem** Vorwort:

„In der Schule, welcher Hr. Halfter als Hauptlehrer vorsteht, wird nun schon seit Jahren der Zeichenunterricht nach der in folgenden Blättern dargelegten Methode erteilt. — Schon gleich bei meinem ersten Besuche der Schule im J. 1877 wurde ich durch die tüchtigen Leistungen derselben im Zeichnen überrascht. Ein näheres Eingehen auf die Sache überzeugte mich, daß der Unterricht nach einer Methode erteilt wurde, die freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt, dabei aber die aufgewandte Mühe reichlich lohnt. Hand und Auge des Schülers wird gehörig geübt und sowohl die ästhetische wie die praktische Bildung aufs wirksamste gefördert. — Ich legte diese Methode einer aus den erfahrensten Lehrern des Kreises zusammengesetzten Kommission zu eingehender Prüfung vor und auf deren und meine Empfehlung hin wurde durch Konferenzbeschluß die Halftersche Methode dem Zeichenunterricht in sämtlichen Volksschulen des Inspektionsbezirkes M.-Gladbach zu Grunde gelegt. — Ich denke, dies ist die beste Empfehlung, die ich der tüchtigen Arbeit eines fleißigen und strebsamen Lehrers mit auf den Weg geben kann."

Das empfehlende Urteil, welches der Hr. Schulinspektor Keutenich auf Grund der theoretischen Prüfung und der vorliegenden praktischen Erfolge über die Schrift des Hrn. Halfter ausspricht, kann ich meinerseits nur **bekräftigen**. Die in derselben dargelegte Lehrweise stimmt in allem Wesentlichen **ganz und genau mit den Grundsätzen und Wünschen überein**, welche Ref. in den „**Grundlinien einer Theorie des Lehrplans**" (und bei andern Gelegenheiten) über den Lehrgang und das Lehrverfahren des Zeichenunterichts ausgesprochen hat.

Der Hauptgrundsätze für den **Lehrgang** nehme ich fünf an, — gerade eine Hand voll, nicht mehr und nicht minder. Sie lauten, wie folgt:

1. Der Lehrgang muß der **Natur des Gegenstandes** (selbstverständlich auch der Natur des Geistes) gerecht werden.

Damit ist mancherlei gesagt, — namentlich auch dies, daß das Zeichnen streng im Stil einer **schönen Kunst** gelehrt sein will; daß mithin irgend welche Nützlichkeitsrücksichten (im Interesse dieses oder jenes Gewerbes) sich nicht vordrängen dürfen. Daneben will die These aber auch von vorn herein dem

Bedenken vorbeugen, als ob die Unterstützung des Sachunterrichts durch das Zeichnen — wie sie der dritte Grundsatz fordert — die ästhetische Natur des Zeichnens beeinträchtige. Daß diese Beeinträchtigung nicht eintreten dürfe, dafür steht eben der erste Grundsatz da.

2. Der Lehrgang muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gemeinsam unterwiesen werden, und doch auch die verschiedenen Individualitäten (Begabung, Fleiß, schnellere Fortschritte u. s. w.) in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

3. Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterricht (und der Raumlehre) festhalten, d. h. die gegenseitige Unterstützung ermöglichen.

4. Er muß den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichts ziehen.

5. Er muß sich den verschiedenen Schulverhältnissen (Zahl der Klassen u. s. w.) anpassen lassen.

Man wird einräumen, daß ein Lehrgang, der diesen schweren Forderungen allesamt entspräche, in Wahrheit ein methodisches Meisterwerk zu heißen verdiente. Bei dem Zeichenlehrgange des Hrn. Halfter trifft dies in der That zu, wie jeder sich aus dessen Schrift überzeugen kann.

Das methodische Mittel, welches ihm die Erfüllung der letzten vier Forderungen ermöglicht, ist die Idee der „Normalfiguren". (Der Name ist nach Analogie der „Normalwörter" beim Leseunterricht gebildet). Es sind ihrer 18. Diese Normalfiguren markieren die Hauptstationen des Lehrweges; an denselben läßt sich sonach die ganze Bahn von Anfang bis zum Ende bequem übersehen.

Auf jeder Station ist es die Normalfigur, welche mit der ganzen Klasse behandelt wird. Das Umbilden und Ausgestalten dieser einfachen Urfigur ermöglicht es dann, (2.) den Abteilungen und kleineren Gruppen die ihrer Kraft angemessene besondere Aufgabe zu stellen. Wie nun diese Behandlung der Normalfiguren es weiter ermöglicht, (3.) dem Sachunterricht Hülfsdienste zu leisten (und Hülfsdienste von dort zu empfangen), (4.) die Schüler zum selbständigen Erfinden und Schaffen zu befähigen und so die freie und freiwillige Thätigkeit anzuregen, — und endlich (5.) den Lehrgang den verschiedenen Schulverhältnissen anzupassen, ihn je nach den Umständen auszudehnen und zusammenzuziehen: das wird sich der Sachkundige nun ungefähr vorstellen können.

Der Lehrgang imponiert somit in jeder Beziehung: durch seine Einfachheit wie durch seine allseitige Zweckmäßigkeit, durch seine Bestimmtheit und doch zugleich durch seine Beweglichkeit.

Sagen wir jetzt noch ein kurzes Wort über das Lehrverfahren, d. i. über die Behandlung des Stoffes im einzelnen Pensum (bei der Normalfigur).

Hier folgt der Hr. Verf. den Herbartischen Grundsätzen — in der Form, wie Ref. in der Schrift „Der didakt. Materialismus" die einzelnen Übungen des Neulernens und Einprägens dargelegt hat. Übersichtlich stellen sich die verschiedenen

Operationen des Neulernens — denen die des Einprägens (Einübens) parallel gehen — so dar:

I. Anschauen:
- a) Vorbesprechung: durch Aufsuchen der Hauptpunkte in dem Umrisse eines realen Gegenstandes werden die Schüler auf die zu zeichnende Figur (Ziel) hingewiesen.
- b) Darbietung des Neuen: erste Betrachtung der gegebenen Figur.

II. Reflektieren:
- a) Vergleichen (Association): genauere Betrachtung der Figur; Vergleichung mit andern.
- b) Zusammenfassen: Fixierung der Zeichenregel.

III. Anwenden: Aufsuchen der Anwendungsfiguren.

Wer sich jenen Lehrgang samt diesem Lehrverfahren klar vergegenwärtigen kann, wird nicht leugnen, daß der Zeichenunterricht dadurch einen wesentlich andern Charakter gewinnt, als er weiland bei der „gemütlichen" Methode hatte. Hier kommt Geist in die Sache, und eben dadurch kann dieser Unterricht erst recht praktisch werden, — praktisch fürs Sehenkönnen, fürs Zeichnenkönnen und fürs Erfindenkönnen. So wird der Unterricht im Zeichnen, wie es der erziehlich-bildende Unterricht überhaupt sein soll, in Wahrheit eine Kunst, — ich meine eine methodische, eine schulmeisterliche Kunst, die aber einstweilen weder auf den gelehrten Akademieen (Universitäten), noch auf den sog. „Akademieen" der Zeichenlehrer gelernt werden kann.*)

Leute, die zum Stolpern geneigt sind, sollen zuweilen über ein Sandkörnchen oder einen Strohhalm straucheln können. Auf unbekannten und rauhen Wegen sind freilich auch schrittfeste Beine nicht immer vor dem Straucheln sicher. Um daher den geneigten Lesern die Bahn zum Besinnen und Beurteilen der hier vorliegenden neuen Zeichenmethode thunlichst zu ebnen, will ich noch einige „Steine des Anstoßes" aus dem Wege zu räumen versuchen.

Vorab beim Lehrgange.

Der Herr Verfasser hat der Normalfiguren 18 ausgewählt. Wie bereits angedeutet (in These 5), steht es aber jedem frei, diese Zahl je nach Bedürfnis oder Belieben sowohl zu vermindern als zu vermehren. Auch mag einer, der

*) Mit Bezug auf die Bemerkung des Hrn. Kentenich, daß ein nach dieser Methode erteilter Zeichenunterricht „freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt," sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Anforderungen, soweit sie die Lehrer angehen, wesentlich nur methodischer Art sind, also von jedem, der sich mit den Grundsätzen dieser Methode vertraut gemacht hat, unschwer erfüllt werden können. Was dann die Anforderungen an die Schüler betrifft, so sind sie allerdings viel höher als beim herkömmlichen Verfahren; allein wenn der Lehrer die hier gewiesene Methode befolgt, so vermögen die Schüler diese gesteigerten Anforderungen dennoch leichter zu erfüllen als früher die niedrigen.

besseren Rat weiß, hie und da andere Figuren wählen. Kurz, nicht diese bestimmte Zahl, auch nicht diese bestimmte Auswahl ist es, um was es sich handelt, sondern die Idee der Normalfiguren.

Was sodann das Lehrverfahren betrifft, so folgt der Hr. Verf., wie bereits bemerkt, streng den Herbartischen Grundsätzen. Nun hört man in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen manchmal sagen, diese Behandlung eines Pensums sei zu „kompliziert", zu „künstlich", — wenigstens in der Ziller-Rein'schen Form, wo 5 aufeinanderfolgende Lehrübungen gezählt werden und zwar bloß auf der Seite des Neulernens, abgesehen vom Einprägen. Was hier der Verständigung im Wege steht, läßt sich, wie mir scheint, zwischen denkenden Schulmännern ohne große Mühe wegschaffen. Ich mache auf folgendes aufmerksam.

In den fünf Lehrübungen, welche Dr. Rein zählt, stecken, genauer besehen, drei Grund- oder Hauptoperationen — anschauen, denken (abstrahieren), anwenden. Da nun die ersten beiden Hauptoperationen sich je in zwei Teilakte zerlegen lassen, so kommen, wenn man diese Teilakte mitzählt, im ganzen eben fünf Übungen heraus. Sehen wir zuvörderst von den Teil- oder Unteraktionen ab.

Die drei Hauptoperationen sind beim bildenden Unterricht absolut unerläßlich und zwar in jedem Lehrfache, wie Ref. in der logisch-psychologischen Monographie „über die schulmäßige Entwickelung der Begriffe" (Ev. Schulbl. 1877, Nr. 1) klar nachgewiesen hat.

Diese Grundoperationen — I. anschauen, II. denken, III. anwenden — sind aber auch nicht etwas specifisch Herbartisches, ja überhaupt nicht einmal etwas Neues — für den, welcher die Geschichte der Methodik kennt. Im fremdsprachlichen Lernen hat man sie, seitdem (nach Pestalozzi) die dogmatisch-grammatisierende Methode verlassen wurde, auf der Elementarstufe stets befolgt. Weiland Seidenstückers lateinisches Elementarbuch war es, welches zuerst darin voranging. Nur fanden sich in den Lehrbüchern die drei Operationen nicht immer deutlich markiert, weshalb sie auch nicht überall nach ihrer psychologischen Natur bewußt begriffen wurden. In Magers franzöf. Elementarbuch traten sie dann aber bei jedem Pensum in deutlicher Bezeichnung (A, B, C) hervor:

A. französ. Beispielsätze, — woraus
B. grammatische Lehrpunkte abstrahiert werden sollten;
C. Anwendung des grammat. Gelernten — durch Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Französische.

Fast gleichzeitig, oder sogar noch etwas früher, hatte der wackere J. R. Wurst, durch Benekes Psychologie und sein eigenes eminentes Lehrtalent geleitet, auch im deutschsprachlichen Unterricht diese dreistufige Behandlung jedes Pensums eingeführt. Seine „Sprachdenklehre" hatte sich nur im Stoffe vergriffen; aber in methodischer Hinsicht war sie ein wahres Musterwerk, und darin liegt wohl vornehmlich der Grund, warum das Buch so schnell eine so große Verbreitung fand, wie es sonst vielleicht niemals einem Schulbuche begegnet ist.

Auch im praktischen Rechnen, wie es die Volksschule betreibt, und in der Elementargeometrie hat man seit Pestalozzi jene drei Grundoperationen praktisch befolgt — wenn auch nicht überall mit deutlichem Bewußtsein. Denn die sog. „Aufgaben“, wie sie in den Rechenbüchern stehen, sind ja methodisch nichts anderes als Anwendungsfragen (III), denen also bei jedem neuen Abschnitte die Entwickelung der Rechenregel (II) an Anschauungsbeispielen (I) hat vorhergehen müssen.

Warum das fremdsprachliche Lernen, die deutsche Grammatik, das Rechnen und die Geometrie es gewesen sind, wo die drei fundamentalen Lehroperationen zuerst erkannt und geübt wurden, läßt sich leicht einsehen. Nachdem einmal die Bedeutung der Anschauung für das Lernen begriffen war, konnte man nicht anders: die Natur dieser Lehrgegenstände zeigte gleichsam von selbst den weiteren Weg. Denn in diesen Fächern handelt es sich nicht bloß um Kenntnisse, um ein Wissen, sondern auch, und zwar ganz besonders, um ein Können, um ein praktisches Anwenden. Diese dritte Operation kann somit durchaus nicht fehlen; es ist geradezu unmöglich, sie ausfallen zu lassen. Um aber die Schüler sicher zu ihr hinzuführen, sie dafür zu befähigen, muß in jedem neuen Falle das benötigte theoretische Wissen (Grammatik, Rechenregel) vorher an einem konkreten Anschauungsstoffe abstrahiert werden.

Man sollte nun denken, daß beim Zeichnen, wo das Können noch bedeutend mehr in den Vordergrund tritt als bei jenen Fächern, die drei Grundübungen ebenfalls schon längst in Gebrauch gekommen wären. Teilweise ist es auch geschehen, wenigstens in rudimentärer Form. Hier war es gerade das Übergewicht des Könnens im Vergleich zum Wissen, — d. h. des handlichen Könnens, welches den Blick in der weiteren Ausbildung des guten methodischen Anfangs behinderte. Man übersah nämlich, daß im Zeichnen das Sehen-können genau so wichtig ist als das Machen-können, ja im Grunde noch wichtiger, weil es die Vorbedingung des Machens ist, — und übersah darum weiter, daß zum rechten Sehen wie zum rechten Machen auch ein bestimmtes Wissen (durchdringen der Figur, Kenntnis der Hülfslinien u. s. w.) gehört, und daß dieses Wissen wie jedes andere Wissen schulgerecht erworben sein will (durch die I. und II. Lehroperation).

Am weitesten ist die reinliche Ausgestaltung der drei Grundoperationen zurückgeblieben in den wichtigen Gebieten des Sachunterrichts (der sog. Wissensfächer) — Religion, Menschenleben, Natur — und zwar, wie das Vorstehende klar gemacht hat, vornehmlich deshalb, weil die Natur dieser Lehrgegenstände nicht von selbst dazu nötigt, d. h. weil hier dem Wissen kein technisches Können als Ziel und Probe unmittelbar zur Seite steht. Was die Schulsprache bei diesen Fächern „Können“ nennt, ist nichts anderes als ein — meist sprachliches — Reproduzieren des Wissens. (Vergl. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes“.)

In einem der sachunterrichtlichen Gebiete findet sich doch ausnahmsweise

bereits ein guter Anfang des richtigen Lehrverfahrens. Wieder ist es die Natur des Faches, welche dazu getrieben hat. Der Religionsunterricht bezielt nämlich allerdings auch ein gewisses Können, — freilich kein technisches, sondern ein Wollen-können, das sich in der Lebensführung bethätigen soll. Daher kommt es, daß auch in diesem Lehrfache die drei Grundoperationen bereits vorlängst in einem gewissen Maße ausgeführt worden sind. Am deutlichsten tritt dies hervor in der Behandlungsweise der bibl. Geschichte, wie sie vor den Regulativen (besonders in den Dinterschen Kreisen) üblich war, wenn dieselbe auch in anderer Hinsicht starke Fehler hatte. Zuerst wurde nämlich die Geschichtslektion konkret vorgeführt (I) — freilich gewöhnlich durch Lesen oder durch steif wörtliches Vorerzählen — mit den notwendigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen. Sodann begann eine „katechetische" Besprechung des Stoffes, gemeinhin recht breit; dieselbe gliederte sich aber — vielleicht durch das Vorbild der Predigten darauf geführt — in der Regel in zwei Teile, von denen der eine sittliche oder religiöse Wahrheiten entwickelte (II), während der andere diese Wahrheiten auf die Lebensführung der Schüler und das Leben überhaupt anzuwenden suchte (III). So sehen wir also im bibl. Geschichtsunterrichte die drei fundamentalen Lehrstadien schon in älterer Zeit ganz deutlich, ja übermäßig breit ausgeprägt. Was daran unvollkommen war — sei es im ersten Lehrstadium die unfreie, unanschauliche „Anschauung", oder im dritten und vierten die ermüdend-umständliche „kunstmäßige" Katechese — geht uns hier nicht an. Nur darauf mag aufmerksam gemacht sein, daß diese „kunstmäßige" Breite der Besprechung wohl zum teil durch die zu großen Geschichtslektionen verschuldet war. Anstatt eine bibl. Erzählung abschnittweise zu besprechen — worauf z. B. das Zahnsche Historienbuch schon durch seine Teilabschnitte deutlich hinwies — wurde die Erzählung als Ganzes unter das katechetische Netz gezwängt. Freilich fehlte in jenen alten Tagen den Schulen die Zeit, um jedem einzelnen Geschichtsabschnitte die gebührende Durcharbeitung zu gönnen, wie sie auch den heutigen Schulen noch fehlt; denn es würde ja sonst nicht genug auf den Haufen gebracht werden, und das wäre doch schlimm auf einem Gebiete, wo von alters her der didaktische Materialismus ganz insonderheit Mode und obligatorisch gewesen ist.

In den übrigen sachunterrichtlichen Fächern, den sog. Realien — Geschichte, Geographie und Naturkunde — sind die drei Hauptlehroperationen in der allgemeinen Praxis nur sehr undeutlich und sporadisch zur Darstellung gekommen. Für den, der sie sehen kann, treten sie jedoch in den bessern Lehrbüchern merklich genug hervor: so in der Physik bei Dellmann, in der mathemat. Geographie bei Diesterweg, in der Geographie bei Biehoff, in der Naturbeschreibung bei Eichelberg und Lüben. Daß sie in der Volksschulpraxis wenig Eingang fanden, ist wohl vornehmlich durch die falsche Theorie des Lehrplans verschuldet, — genauer gesagt: dadurch, daß der Realunterricht beim Sprachunterrichte (Lesebuch) einquartiert war, also keine selbständige Stellung hatte. So lag in den

Realfächern die Methodik in Fesseln. Als dann diese Fächer endlich durch die „Allgem. Best." frei und selbständig wurden, da war leider die Seminarmethodik nicht darauf gerüstet; und so konnte es geschehen, daß hier, begünstigt durch die leidigen kompendiarischen Leitfäden, der didaktische Materialismus noch schlimmer als im Religionsunterricht zur Herrschaft kam, wobei bloße Kenntnisse schon für Bildung, und große Kenntnishaufen für große Bildung gelten.

Wie nun? Was haben wir in den drei Hauptlehroperationen, geschichtlich betrachtet, vor uns?

Wir sehen sie in der nachpestalozzischen Zeit schon seit langem in den meisten Lehrgegenständen mehr oder weniger in Übung, wenn auch nicht überall, und in einigen Fächern nur unvollkommen oder rudimentär. Und diejenigen Didaktiker, welche im Sprachunterrichte die Idee der dreistufigen Durcharbeitung mit klarem Bewußtsein erfaßt hatten und auf die Bahn zu bringen suchten — Wurst und Dr. Mager — waren nicht durch Herbart, sondern aus der gesamten Pestalozzischen Anschauung heraus darauf geführt worden; denn Mager schrieb sein treffliches französ. Elementarbuch (das dann Plötz nachahmte und für den großen Haufen mundgerechter machte), bevor er mit Herbarts Psychologie genauer bekannt und noch ein eifriger Hegelianer war. So ist also diese methodische Idee weder etwas specifisch Herbartisches, noch überhaupt etwas Neues. Ja, sie ist nicht einmal etwas specifisch Pestalozzisches; denn schon vor mehr als zwei Jahrhunderten hat ein großer pädagogischer „Seher" die drei Hauptoperationen klar erkannt und deutlich beschrieben — was freilich selbst viele unter denen nicht zu wissen scheinen, welche in den Seminaren die Geschichte der Methodik zu lehren haben oder gar bei höheren Prüfungen darin examinieren. Wer nun doch die Idee der drei Durcharbeitungsstadien für etwas Fremdartiges, Neues schelten will, der thut es auf seine Gefahr — auf die Gefahr, seine eigene Unwissenheit in der Geschichte der Didaktik auszuplaudern. Es ist freilich schon manchmal dagewesen, daß einer seine Brille suchte, während sie ihm auf der Nase saß. Wem aber diese dreistufige Durcharbeitung des Lehrstoffes zu kompliziert dünkt, dem ist einstweilen so wenig zu helfen wie jenem armen Schulbuben, dem die Stereometrie zu schwer fiel, und der darum beklagte, daß der liebe Gott nicht solche Körper geschaffen habe, die bloß eine oder zwei Dimensionen hätten.

So bliebe denn noch übrig zu besehen, woher bei Ziller, Rein u. s. w. die Fünfzahl der Lehrübungen stammt, und ob nicht dadurch etwas Fremdartiges oder Anstößiges in die Sache gekommen ist.

Wie schon bemerkt, kann man die I. wie die II. Hauptoperation in 2 Akte zerlegen. Betrachten wir zunächst die beiden Unterakte in der II. Operation.

Um einen Schritt vorwärts zu kommen, genügt es bekanntlich noch nicht, daß bloß Ein Bein vorschreitet; erst wenn das andere nachfolgt, ist der Schritt vollendet. So verhält es sich auch bei einer Abstraktionsoperation. Erst muß

ein Vergleichen (a) geschehen, und dann muß das Ergebnis desselben (Begriff, oder Regel oder Maxime u. s. w.) fixiert (b) werden. Wo daher ein vollständiger Abstraktionsprozeß vor sich geht — er mag so einfach sein, wie er will — da geschehen auch immer diese beiden Teilaktionen, gleichviel ob man sich derselben bewußt ist oder nicht. Vereinfachen läßt sich darin eben so wenig etwas, als man die beiden Beine mit Vorteil auf eins reduzieren kann. Ob nun die beiden Teilakte dieser Lehroperation ausdrücklich gezählt werden — wie z. B. der Rekrut beim Laden des Gewehrs die Tempos zählt — ist gleichgültig; es handelt sich nur darum, daß sie ausgeführt werden. Zählt man sie, so wird der Abstraktionsprozeß dadurch nicht komplizierter; und zählt man sie nicht, so wird er nicht einfacher. Da nun durch das Zählen der Tempos bei dieser Lehrübung kein Plus in die Sache hineinkommt, so kann selbstverständlich auch nichts Neues, mithin auch nichts Überschüssiges, geschweige etwas Anstößiges darin liegen.

Besehen wir jetzt die beiden Teilakte in der I. Hauptoperation. Mit dieser Zweiteilung ist weiter nichts gemeint, als daß der Darbietung des Neuen eine kurze einleitende Unterredung vorhergehen müsse, — aus ähnlichen Gründen, warum der Prediger seiner Rede eine Einleitung vorausschickt, oder warum man beim Springen über einen Graben einen Anlauf macht. Spricht nun diese Forderung in ihrem allgemeinen Sinne etwas aus, das in der Methodik sonst noch nie gehört worden wäre? Keineswegs, — wenigstens nicht für den, der in den methodischen Lehrbüchern, selbst in sehr alten, den Satz gelesen hat: „das Unbekannte muß an bereits Bekanntes angeknüpft werden.“*) Ob die Schulpraxis diese Vorschrift auch immer ausgeführt, und ob sie dieselbe zweckmäßig ausgeführt hat, ist eine andere Frage. Genug, die Vorschrift war längst da und kann somit nach ihrem Wortlaute auch nichts specifisch Herbartisches sein. Zu einem Geklage, daß die Herbartische Pädagogik das Lehrverfahren „überkompliziert“ mache, liegt also auch bei diesem Punkte kein Grund vor. Das Eigentümliche, was die Zillersche Forderung einer einleitenden Unterredung zu jener alten methodischen Vorschrift hinzufügt, besteht eben darin, daß diese letztere dadurch näher bestimmt, verdeutlicht, — mithin auch leichter und obendrein fruchtbarer gemacht wird. Im Herbartischen Sinne soll nämlich die Vorbesprechung nicht bloß an „Gelerntes“, an „Schulwissen“, anknüpfen, sondern vor allem an selbst Erfahrenes, — also an den festesten Kern im Denken und Fühlen des Schülers, an den sog. Individualitätskreis, oder wie man auch sagen könnte: an die am tiefsten gewurzelten Heimatsvorstellungen, in denen das Heimweh seinen Sitz hat. Die Vorzüge einer so gearteten Anknüpfung — sowohl hinsichtlich des zu erweckenden Interesses und des Verständnisses, wie für das Behalten und, falls

*) „Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen.“ **Comenius, methodus novissima, S. 95.**

der neue Stoff religiös-sittlicher Natur ist, für die tiefere Einpflanzung ins Gemüt — müssen auf den ersten Blick in die Augen fallen. Über das Warum giebt Herbarts Psychologie genaue Auskunft. Daß die einleitende Unterredung möglichst ungezwungen, möglichst natürlich, nicht gekünstelt sein und rasch zum Ziele zu kommen suchen muß, sagt sich von selbst. Wer übrigens die Wahrheit, daß alles Neuzulernende an den Interessekreis des Schülers angeknüpft werden muß, nicht gern von Herbart hören mag, der kann sie, wenns beliebt, auch von dem englischen Philosophen Spencer („Pädagogische Vorträge") lernen.

Resumieren wir.

Aus den vorstehenden Bemerkungen über das Lehrverfahren hat sich ergeben, daß die drei fundamentalen Lehroperationen (samt den Teilakten bei I und II) im wesentlichen schon vorlängst von vielen einsichtigen Didaktikern gefordert worden, und in einigen Fächern sogar allgemein, wenn auch nicht überall vollbewußt, in Übung gewesen sind, mithin insofern auch nichts specifisch Herbartisches enthalten. Hätte daher die Schulpraxis diese in der Hauptsache schon über 200 Jahr alten methodischen Forderungen sich gemerkt und wirklich ausgeführt, und das, was sie in etlichen Lehrfächern that, auch in den anderen gethan — gemäß der ebenfalls weit über 200 Jahre alten Forderung: „Gleichförmigkeit (des Lehrverfahrens) in allen Dingen: Wissenschaften, Sprachen und Künsten," (Ratich) — so würde niemand klagen, wenigstens nicht öffentlich zu klagen wagen, daß die Herbartische Pädagogik „überkünstliche Neuerungen" im Lehrverfahren auf die Bahn bringe und dasselbe „zu kompliziert" mache. Gleichwohl bleibt dem Psychologen und Pädagogen Herbart gerade auch beim Lehrverfahren ein großes Verdienst gesichert, — was jedem um so mehr in die Augen fällt, je genauer er das, was die Methodik bereits wußte, mit dem vergleicht, was Herbart darüber lehrt. Ein anderes ist es, Wahrheiten mit vorausschauendem genialen Blicke zu ahnen oder vielleicht auch klar zu erkennen, und wieder ein anderes, dieselben wissenschaftlich begründen zu können. Sodann hat namentlich Prof. Ziller das Verdienst, die einzelnen Lehroperationen genauer beschrieben und (im Leipziger akademischen Seminar) in sorgfältiger Ausgestaltung praktisch ausgeführt zu haben. Und endlich muß rühmend anerkannt werden*) — daß Ziller das Unterrichten von der Last der ermüdenden „Kunstkatechisationen" befreit, auf ein natürlich ungezwungenes Besprechen gedrungen, kurz, die Lehroperationen wesentlich vereinfacht hat. Was aus der Mitte der Herbartischen Schule zur Befreiung der Schularbeit vom didaktischen Materialismus geleistet (und erduldet!) worden ist, wollen wir nicht einmal rechnen.

---

*) Im geraden Gegensatze zu dem, was ein ungenannter Superintendent im „Ev. Monatsblatt" von Prof. Kolbe unlängst der Herbartischen Methode zur Last legt.

Es könnte noch die Frage angeregt werden, ob nicht manche jener Bedenken, welche aus Mißverständnis wider die Herbartische Methodik in Umlauf gekommen sind, gerade aus der Mitte dieser Schule selbst mit verschuldet worden wären. Leider kann ich diese Frage nicht ganz verneinen. In der That haben manche eifrige Herbartianer beim Verkündigen und Verteidigen der didaktischen Anschauungen ihres Meisters ihren eigenen gut eingelernten Grundsatz, „daß man das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen müsse," nicht selten stark verleugnet. Es gilt dies namentlich hinsichtlich der Theorie der Durcharbeitungsübungen. Nach jenem Grundsatze würde es doch geboten gewesen sein, in der Geschichte der Pädagogik sorgsam nachzuforschen, wann und von wem und in welchen Fächern diese Lehroperationen schon früher empfohlen und vielleicht auch praktisch ausgeführt worden seien. Selbst die rudimentärsten Anfänge hätten beachtet und mit Fleiß zum Anknüpfen benutzt werden müssen. Statt dessen wurde die Herbartische Theorie des Lehrverfahrens manchmal so proklamiert, wie wenn sie vom Kopfe bis zum Fuß etwas funkel-nagel-neues wäre, das bis dahin kein Auge gesehen, kein Ohr gehört und in keines Menschen Herz nie gekommen sei. Mit andern Worten: anstatt die Differenzen zwischen der kouranten und der Herbartischen Methodik, die ohnehin groß genug sind, bequem zu überbrücken, wurden dieselben zu einer abschreckend tiefen Kluft erweitert. Kein Wunder daher, daß viele Schulmänner und selbst solche, die für neue Gedanken stets zugänglich sind, ob dieser „unerhörten Neuerungen" stutzten und sich reserviert hielten, und daß andere, welche schon urteilten, bevor sie näher zugesehen hatten, und auch nicht einmal die Geschichte der Methodik recht kannten, über das Herbartische Lehrverfahren die verkehrtesten und albernsten Bedenken in Kurs brachten.

Zu diesen Hindernissen der Verständigung, welche aus der Mitte der Herbartischen Schule selbst heraufbeschworen worden sind, gehört z. B. auch die Art und Weise, wie man dort die Lehroperationen zu zählen und zu benennen pflegte. Gewiß ist dieses Zählen und Benennen die gleichgültigste Sache von der Welt — für den, der bereits orientiert ist. Sie ist es aber nicht, vielmehr etwas sehr Wichtiges, wenn es gilt, behufs der Verständigung „Unbekanntes an Bekanntes anzuknüpfen", oder auf gut herbartisch zu reden: „eine regelrechte analytische Einleitungsbesprechung" zu halten. Wie jedem vor Augen liegt, ist der kleine strategisch-methodische lapsus im Zählen und Bezeichnen der Lehroperationen in der That recht verhängnisvoll geworden. Es ist zwar einer da gewesen, der bei Zeiten ernstlich gewarnt hat; seine Stimme wurde aber überhört. Gehen wir jetzt etwas näher auf die Sache ein.

Herbart (und nach ihm Ziller) zählt 4 Hauptoperationen, wobei bei der I. die einleitende Unterredung als Teilakt hinzutritt. Rein bringt diesen Teilakt mit in die Reihe und erhält so richtig 5 Operationen. Nun denke man noch bei Herbart an die fremdartigen, im Vergleich zur gebräuchlichen Schulsprache teilweise fast erschreckend fremdklingenden Namen: „Klarheitsstufe", „Associations-

stufe", „Systemstufe", „Methodenstufe", — die Rein allerdings glücklich vermieden hat. Wer sollte ob dieser Zahl von 4 resp. 5 Lehrübungen nicht beim ersten Hören stutzig werden? Und wer sollte, zumal bei jener fremdartigen und schwerverständlichen Terminologie, von selbst auf den Gedanken kommen, daß er in diesen 4 resp. 5 Lehrübungen im wesentlichen nichts anderes als die in der Geschichte der Methodik seit 250 Jahren bekannten und in mehreren Fächern längst praktisch ausgeführten 3 Haupt-Durcharbeitungsstufen (nebst ein paar mitgezählten Teilakten) vor sich habe? Und wie sollten diejenigen sich orientieren, denen diese 3 Hauptoperationen, obgleich sie dieselben in etlichen Fächern übten, doch nicht begrifflich klar zum Bewußtsein gekommen waren? — Gewiß verdient es kein Lob, wenn einem Lehrkundigen im Kerne der Herbartischen „Neuerungen" nicht nach einigem Besinnen die altbekannten Gestalten in die Augen sprangen; aber es verdient auch keinen Tadel, — wenigstens nicht bei denen, die nicht für pädagogische Stabsoffiziere angesehen sein wollen.

Schreiber dieses hat daher — als Herbartianer „striktester Observanz", mit Erlaubnis zu sagen — stets mit gutem Vorbedacht zuvörderst den Kern des Lehrverfahrens, die 3 Grundoperationen, hervorgehoben und mit den altbekannten Namen bezeichnet. Wer nun unter seinen Lesern über den Begriffsbildungsprozeß nur so viel wußte, als aus der Logik (und Psychologie) seit Aristoteles alle Welt davon wissen kann, — oder wer aus der Geschichte der Pädagogik wußte, daß seit Pestalozzi alle klar sehenden Didaktiker (wie Mager, Wurst, Diesterweg u. s. w.) diese drei Lehrübungen wenigstens bei einigen Lehrfächern nachdrücklich empfohlen haben, — oder wer über sein eigenes Thun auch nur so weit klar war, um sehen zu können, daß er in etlichen Fächern (wenigstens in Rechnen und Raumlehre) jene drei Lehrstufen bereits thatsächlich beobachtete: dem **konnten** die geforderten 3 Grundoperationen nicht unerhört, neu, fremdartig, oder überkompliziert klingen; im Gegenteil, sie waren ihm nach Zahl wie nach Bezeichnung theoretisch wohl bekannt und in etlichen Disciplinen sogar praktisch geläufig. Was ihm in diesem Kern des Herbartischen Lehrverfahrens als neu entgegentrat, bestand lediglich darin, daß diese 3 Operationen jetzt für alle Lehrgegenstände gelten sollten, und daß bei der Ausführung eine strengere logische Korrektheit, zugleich aber eine größere Einfachheit, als bisher z. B. im Religionsunterricht vielfach üblich gewesen war, verlangt wurde. Und wenn dann ergänzend noch die beiden Teilakte bei I und II hinzukamen, so zeigte sich ihm bei näherem Besehen auch hier, daß die kurze einleitende Unterredung (bei I) ebenfalls nichts absolut Neues, und das Zusammenfassen des Abstrahierten (bei II), da es ohnehin geschieht, nicht einmal ein Plus war. Ich glaube daher, daß meine freie Weise, Herbarts Lehrverfahren bekannt zu machen, mehr in seinem Geiste gedacht ist als jene andere, welche ihn im Zählen und Benennen der Operationen äußerlich kopiert und sich dadurch selber Hindernisse schafft. Und daß das Vermeiden dieser

Hindernisse — durch Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte — auch mehr *Erfolg* in der Propaganda verbürgt, wird ebenfalls nicht bezweifelt werden können. — Übrigens halte ich auch dafür, daß meine Manier, zuerst die 3 *Haupt*operationen zu zählen und dann die beiden andern Akte als das, was sie sind, nämlich als *Teilakte* zu fassen, zugleich die *logisch richtigere* ist.

Zur Zeit der Regulative, wo an die Einführung des Herbartischen Lehrverfahrens in seinem Vollsinne ohnehin nicht zu denken war, hat sich Ref. sogar eine noch größere Freiheit erlaubt, oder richtiger gesagt: eine noch größere *Entsagung* (Zurückhaltung) auferlegt, — auf die Gefahr hin, von seinen Herbartischen Freunden darob tüchtig gescholten zu werden, was sie aber als brave Kriegskameraden doch nicht gethan haben. Um an die übliche (vorgeschriebene) Lehrweise thunlichst anzuknüpfen, faßte ich nämlich die beiden ersten Hauptoperationen des Neulernens (I. anschauen, II. denken) in *ein* Stadium zusammen und nannte es: I. „*anschauliches Verstehen*“, — dem Leser anheimgebend, was er nach der „*anschaulichen*“ Vorführung des Stoffes noch besonders für das tiefere „*Verstehen*“ thun wolle und könne. Sodann faßte ich die jenen Operationen gleichsam parallel gehenden Übungen des *Einprägens* — einerseits des konkreten Stoffes, andrerseits des abstrahierten (Lehrspruch, Regel u. s. w.) — ebenfalls in ein Stadium zusammen und nannte es: II. „*sicheres Einprägen*“. Was nun als III. Operation des Neulernens (und als Probe des sicheren Einprägens) noch übrig blieb, nannte ich zusammenfassend: III. „*denkende Schlußreproduktion*“, d. i. Probereproduktion mit Anwendung.*)

In dieser *vereinfachten* Fassung findet man in meinen früheren Schriften und Aufsätzen über den Religions- und den Realunterricht die Lehroperationen dargestellt; auch noch in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans“, obschon hier bereits an einer Stelle auf die richtigere Form hingedeutet wird. Diese Akkomodation an die damaligen Verhältnisse habe ich auch nicht zu bereuen gebraucht; im Gegenteil, die Erfahrung hat genugsam bewiesen, daß dieser Umweg in der That ein guter Weg war. Ich will einige seiner Vorteile andeuten.

---

*) Im Schema wird sich diese aufgenötigte Vereinfachung im Vergleich zur Vollzahl der Lehrübungen deutlicher darstellen.

	A. *Neulernen.*	B. *Einprägen* (Repetieren).	
(früher) I „*anschaul. Verstehen.*“	I. **Anschauen**	Einpr. des *konkret.* Stoffes	(früher) II „*sicheres Einpr.*“
	II. **Denken** (Abstrah.) .	Einpr. d. *Lehrspruches* ꝛc.	
	III. **Anwenden**	*Probe*reproduktion.	

(früher) III. „*denkende Schlußreproduktion.*“

Fürs erste leistete die von mir empfohlene Lehrweise (im Sachunterricht) den Lesern, welche darauf eingingen, den Dienst, daß sie sich den einengenden Lehrformen gegenüber, die ihnen damals im Religionsunterrichte durch die Seminarien und Schulobern aufgedrungen wurden, wesentlich freier fühlten: denn was bei Schulrevisionen billigerweise gefordert werden konnte, vermochten sie zu leisten, ohne dabei Dränger und Treiber ihrer Schüler zu werden und dadurch diesen und sich selbst den schönsten Lehrgegenstand zu verleiden; überdies sahen sie, namentlich durch das von mir geforderte freie (und durch Fragen belebte) ausführlich-anschauliche Erzählen der biblischen Geschichte, neue, höhere Probleme in der Lehrarbeit vor sich, und so blieb in ihrem Herzen das hebende Bewußtsein lebendig, daß das schulmeisterliche Lehren trotz allem und allem doch in Wahrheit eine Kunst und nicht ein durch Absehen zu erlernendes Handwerk sei.*) Zum andern wurde es diesen zugänglichen Lesern geläufig, die unterrichtliche Behandlung einer Lektion in bestimmte Stadien zu gliedern, und zwar so, daß diese Gliederung die streng-psychologisch gesonderten Lehr- und Lernoperationen knospenartig-präformiert einschloß. Denn um die 3 Hauptoperationen des Neulernens in ihrer streng wissenschaftlichen Gestalt deutlich heraustreten zu lassen, dazu bedurfte es bloß, in meinem bisherigen „ersten Stadium" (anschauliches Verstehen) das Anschauen und das Verstehen, sofern letzteres auf einem Abstrahieren beruht, als zwei Lehrübungen (I und II) zu zählen, — ich sage: zu zählen, da die Ausführung ohnehin geschah; und dann war etwa noch bei dem bisherigen „dritten Stadium" (denkendes Reproduzieren) darauf aufmerksam zu machen, daß hier das zum Neulernen gehörende Anwenden (III) und die zum Einprägen resp. zu beidem gehörende „Probereproduktion" zusammen-

*) Allerdings hat das Ev. Schulblatt damals auch solche Leser angetroffen, welche selbst meine vereinfachten Lehrstadien zu „kompliziert", zu „künstlich" fanden und sich in ihrer sog. „Freiheit" — richtiger ausgedrückt: in ihrer gemütlich-duseligen Regellosigkeit — nicht stören lassen wollten. Was würden diese erst gesagt haben, wenn ihnen damals schon die vollkommen ausgebildeten Lehroperationen zugemutet worden wären? — Mit dem schönen Worte „Freiheit" wird von unklaren Köpfen viel Unfug getrieben. Die Naturgesetze, die in den Dingen liegen, weisen allerdings dem, der an diesen Dingen arbeiten will, eine bestimmte Bahn an; aber eben dadurch wird seine Aktion erst frei, nämlich frei (von Hemmnissen), um die beabsichtigte Wirkung zu erzielen. Was sollte aus der Heilkunst, dem Maschinenbau u. s. w. werden, wenn die Ärzte, die Ingenieure u. s. w. sich darüber beschweren wollten, daß man ihnen zumutete, die bezüglichen (physiologischen xc.) Naturgesetze nicht bloß zu studieren, sondern sich auch in ihrer Praxis an dieselben zu binden? Und was sollte aus unsern schnellen Eisenbahnreisen werden, wenn die Lokomotive eines Tages erklärte, daß ihr Freiheitssinn sich in das schablonenhafte Geleise platterdings nicht mehr schicken könne? — Wann wird doch endlich der närrische Wahn aussterben, daß die Thätigkeit auf geistigem Gebiete sich von der Kenntnis und Befolgung der Gesetze des Geistes dispensieren dürfe? Un- und anti-psychologische Lehrformen — ja, die engen ein; aber nicht die wahrhaft psychologischen; diese machen vielmehr die Lehrkraft frei, ihre Kraft zeigen zu können.

gefaßt seien. Als ich daher nach der Beseitigung der Regulative allmählich dazu übergehen durfte, im Ev. Schulblatt die psychologisch genauen Lehrstadien zur Sprache zu bringen (zuerst in der Abhandlung „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe"): da ging es diesen Lesern nicht, wie es andern Ortes gegangen ist, wo in den Zillerschen Lehrübungen beim ersten Hören eine unerhörte Neuerung, eine schreckhafte methodische Ungeheuerlichkeit erblickt wurde; sie konnten sich im Gegenteil in dem, was in diesem Lehrverfahren ihnen neu war, leicht und schnell zurecht finden, da sie sahen, daß sie dasselbe seinem Kern nach bereits geübt hatten, und es sich nur noch darum handelte, die einzelnen Lehrakte bestimmter zu sondern und genauer auszubilden. Allerdings hing für diese wackern Kollegen auch ein schreckhafter Gedanke daran, der aber längst kein unbekannter war, nämlich der, daß bei einem solchen sorgfältigen Durcharbeiten des Stoffes, zumal es nur an kleinen Lektionen geschehen kann, das vorgeschriebene „lehrplanmäßige" Ziel erst recht nicht zu erreichen sei, — namentlich im Religionsunterricht. Waren sie nun auch von außen gehindert, dieses Lehrverfahren in seiner strengen Form sofort in allen Fächern einzuführen, so hinderte sie doch nichts, die bessere Lehrweise in einzelnen Lektionen zu versuchen und sich so in dieselbe einzuüben. Dies ist auch, wie ich weiß, in dem weiten Leserkreise des Ev. Schulblattes von Friedrichsstadt bis Basel an vielen Orten fleißig geschehen. Wenn daher die Seminarien und Schulobern einmal mit dem didaktischen Materialismus gründlich brechen — n. b. im Herbartischen Sinne, nämlich durch Einführung des richtigen Lehrverfahrens und der richtigen Theorie des Lehrplans, nicht aber durch Amputieren und äußeres Beschneiden des Lehrstoffes in der Weise der Regulative — und damit dem gesunden pädagogischen Streben in den Schulen freie Bahn machen: dann werden jene Lehrer für diese echte „neue Ära", welche die Allg. Bestimmungen zwar ermöglicht, aber nicht verwirklicht haben, sofort bereit und gerüstet sein.

Abgesehen von den vorgenannten Vorteilen, lagen meiner vereinfachten Fassung der Lehrstadien auch noch Gedanken zum Grunde, welche principieller Art sind, also mit der Akkomodation an frühere Verhältnisse nichts zu thun haben und, wenn ich nicht irre, auch in Zukunft ihre volle Bedeutung behalten. Zillers praktische Ausgestaltung der Lehroperationen, so weit sie in Druckschriften vorliegt, hat nämlich mehrere Lücken, falls sie auch für die Volksschule gelten soll. Ich sage „Lücken" d. h. unausgebildete Stellen, — nicht Irrtümer. Die methodischen Wahrheiten, welche an diesen Stellen stehen müssen, werden von Ziller nicht geleugnet, aber sie sind auch nicht praktisch ausgeprägt, teilweise auch nicht bezeugt worden. Diese Lücken müssen zunächst wohl daraus erklärt werden, daß von Zillers Unterrichtslehre bis jetzt nur der allgemeine Teil („Grundlegung" ꝛc.) erschienen ist, während der specielle Teil, der sich mit den einzelnen Fächern und den verschiedenen Schularten (Volksschule, Realschule u. s. w.)

zu befassen haben wird, noch fehlt. Außerdem hängen sie unzweifelhaft mit einer Eigentümlichkeit der Leipziger Seminar-Übungsschule zusammen. Für diese Schule, die bereits an 15 Jahre besteht, ist die specielle Unterrichtslehre allerdings nach und nach ziemlich vollständig ausgebildet und stetig vervollkommnet worden. Auch stellt diese Anstalt eine reine Volksschule dar, (verbunden mit einer Parallelklasse für den höhern Unterricht). Daneben aber ist sie hinsichtlich der Schülerzahl so ausgesucht günstig situiert — jede Klasse enthält nämlich durchschnittlich nur 10 bis 12 Schüler, die alle auf derselben Stufe stehen — daß hier die schlimmsten Beschwernisse der öffentlichen Volksschule (70, 80 und mehr Schüler pro Klasse und dazu meistens mehrere, vielleicht viele Abteilungen, ungerechnet die „fakultativen" und „kirchlich-obligatorischen" Schulversäumnisse) gar nicht vorhanden sind. Was nun nicht vorhanden ist, braucht auch nicht berücksichtigt zu werden. Es liegt somit auf der Hand, daß eine für so beneidenswert ideale Verhältnisse berechnete Unterrichtspraxis, wie vortrefflich sie an ihrem Platze sein mag, doch von der sehr irdisch-„realen" Volksschule nicht wörtlich kopiert werden darf; — oder mit andern Worten: daß diese Methode, wenn sie vom Standpunkte der faktischen Volksschulverhältnisse betrachtet wird, im Lehrplan wie im Lehrverfahren manches vermissen lassen muß, mithin bestimmte Abänderungen resp. Ergänzungen nötig macht.

Diese relativen Lücken im Zillerschen Lehrverfahren im Blick auf die Bedürfnisse der Volksschulen, namentlich der eingeschränkten, zu ergänzen — zugleich aber mit der Absicht dadurch den Herbart-Zillerschen methodischen Grundsätzen den Eingang in die Lehrerkreise zu erleichtern — das waren die principiellen Erwägungen, welche meine Vereinfachung der Lehrstadien zum Grunde lagen. Es handelt sich also, wie man sieht, nur um praktische Differenzen zwischen Zillers Ansicht vom Lehrverfahren und der meinigen. Bei zwei wichtigen Punkten, die mit zur Sprache kommen, ist allerdings die Differenz sehr tief greifend.

Darüber im nächsten Artikel. F. W. D.

(Schluß folgt.)

Eine botanische Lektion

im Februar oder anfangs März zu halten.*)

(Von Lehrer * * in Frankfurt a. M.)

Noch sind die Blumen, die allerfrühesten Frühlingskinder ausgenommen, nicht hervorgekommen. Wir wollen uns darum heute einmal mit einem Baume, mit der Roßkastanie beschäftigen. Da dieselbe aber noch keine Blätter hat, so müssen wir uns an einem kahlen Zweige genügen lassen. Nun, vielleicht läßt sich an einem solchen mehr lernen, als man im voraus vermuten möchte. Sehen wir ihn daraufhin einmal näher an.

* Im Sinne von Dr. Fingers „Heimatskunde".

Das nächste, das an einem solchen Zweige uns in die Augen fällt, sind die großen meistens an der Spitze stehenden Knospen. Ich habe einige Zweige mehrere Tage lang im Warmen in Wasser gestellt; an ihnen sind diese Knospen jetzt nahe am Aufbrechen. Fassen wir eine solche Knospe näher in das Auge, so finden wir sie von braunen klebrigen Schuppen dicht eingeschlossen, luftdicht, damit die in der Knospe eingeschlossene Luft ohne Kommunikation mit der äußeren Luft die Kälte am Eindringen zu verhindern vermöge. Daß diese Schuppen klebrig sind, nützt dem Baume auch insofern, als dadurch Insekten abgehalten werden, die Knospen schon im Spätherbste anzubohren.

Wollen wir wissen, woher der Klebstoff stammt, so müssen wir schon im Herbste die Knospen untersuchen; es zeigt sich alsdann, daß derselbe von kurzen Drüsenhaaren, mit dem botanischen Kunstausdruck Leimzotten genannt, herrührt.

Entfernen wir die Knospenschuppen, so entstehen Verletzungen unter der Knospe; dasselbe muß natürlich auch eintreten, wenn die Schuppen, nachdem die Knospe sich geöffnet hat, abfallen*). Wunden vernarben, wie an unserm Körper, so am Baume. Die Schuppennarben sind aber dann am Zweige als ringförmige in mehreren Reihen dicht aneinander gedrängte Eindrücke wahrzunehmen, nicht nur die Narben der diesjährigen Schuppen, sondern auch die der früheren von sechs, ja von zwölf Jahren her. Siehe da ein Mittel, an jedem Zweige zu erkennen, wie alt er ist, wie viel er in jedem Jahre gewachsen ist. Man sieht nämlich bald, daß er in einem Jahre mehr, im andern weniger sich gestreckt hat. Kein Wunder, denkt jeder sogleich: im vorigen Jahre war ein günstiger, vor zwei Jahren ein ungünstiger Sommer und so fort. Nur gemach, nicht vorschnell urteilen. Vielleicht hat die Ursache im Baume selbst, am Boden, am Standort gelegen. Darum hier ein Zweig von einem andern Baum. Schon die flüchtigste Untersuchung zeigt: dieser ist in den entsprechenden Jahren ganz anders gewachsen. Aber selbst an demselben Baume sind die verschiedenen Zweige hinsichtlich ihres Wachstums so verschieden als nur denkbar. Von zwei Zweigen, die kaum ein halbes Meter von einander entfernt an demselben Baume hervorgesproßt sind, ist beispielsweise der eine im vorigen Jahre ein großes Stück, der andere fast unmerklich gewachsen. Somit kann das Wetter, der Boden, die — man verzeihe den unbotanischen Ausdruck — die körperliche Konstitution des Baumes an dem verschiedenen Wachstum der Zweige in den verschiedenen Jahren nicht schuld sein. Was ist nun aber schuld. Man untersuche die in dichten Kastanienhecken etwa wachsenden Zweige oder die nahe dem Stamme im tiefen Schatten sich entwickelnden; man achte auf den Einfluß, welchen schattenwerfende Gebäude ausüben, sehe auf die Ausbildung der Bäume auf ihrer Süd- und Nordseite: bald wird man einsehen, daß es allein der Einfluß des Lichtes ist, der das größere oder geringere Wachstum eines Zweiges bedingt;**) denn wo Licht ist, da ist zunächst auch Wärme, da jenes mit dieser physikalisch identisch und nur physiologisch infolge der Perception mittels verschiedener Sinnesorgane verschieden erscheint, wo Licht ist, sind auch der Stoffwechsel und die Assimilation viel reger, was, wie wir sehen werden, zunächst dem Zweige selbst zugutekommen muß.

Werfen wir noch einen kurzen Blick auf die nun von ihren Schuppen befreite Knospe. Wir finden an ihr die noch ganz kurze Axe, zwei Paar beinahe vollständig ausgebildeter Blätter, einen dichtgedrängten Blütenstand — alles in zarte

*) Es ist hier mit Absicht übersehen, daß zwischen künstlichem Entfernen und Abfallen eigentlich ein Unterschied ist.

**) Von Bäumen mit natürlichen Kurzzweigen selbstverständlich abgesehen.

Wolle eingewickelt. Diese Wolle färbt sich nach dem Aufbrechen der Knospe bald, noch ehe der Wind sie verweht, rötlich, ein Beweis, daß auch die Farben erst im Lichte entstehen. Dieses Gesetz gilt ja in der organischen Schöpfung fast ganz allgemein; im Pflanzenreich hat es nur sehr wenige Ausnahmen. Welche? Auf die Bedeutung dieser Wolle für die innern Teile der Knospe soll hier nur im Vorbeigang hingewiesen werden.

Aber die zwei Paare Blätter, finden sich deren Spuren auch an dem entlaubten Zweige? Wir brauchen nicht lange zu suchen, da zeigen sich ihre Narben, hufeisenförmige Flecken mit rundlichen nagelartig hervortretenden Erhöhungen nahe dem Rande. Diese Erhöhungen, fünf, meistens sieben an der Zahl, sind die Narben der in das Blatt übergetretenen Gefäßbündel; ihre Anzahl richtet sich, man vermutet das sofort ganz richtig, nach der Zahl der Blättchen, welche das zusammengesetzte Blatt gebildet haben. So können wir uns in Rücksicht auf die Blattnarben die Zusammensetzung der Blätter des Zweiges in Gedanken konstruieren. Ich will hier nicht auf die Stellung der Blätter und die Art ihrer Anheftung eingehen, auch nicht die Frage aufwerfen, wie die Lostrennung vom Zweige im Herbste vor sich geht. Manchmal findet man unregelmäßig gebildete oder verkümmerte Blattnarben oder andere Unregelmäßigkeiten: der Zweig ist in jenen Jahren krank gewesen oder konnte nur unter besonders ungünstigen äußern Verhältnissen sich weiter entwickeln. Sollte man hin und wieder drei Paar Blattnarben an einem jährigen Zweigstücke finden, so kann man mit Recht schließen, daß der Zweig in dem entsprechenden Jahre keine Blüte getragen. So ist jeder Zweig uns ein Denkmal seiner Geschichte; alle Ereignisse die ihn beeinflußten, haben ihre Spuren zurückgelassen: mit deutlichem Griffel hat die Zeit ihre Einwirkungen auf ihn eingegraben. Ist es bei uns Menschen nicht ebenso in leiblicher wie in geistiger Beziehung? Erst nach und nach verlöscht die Zeit auch ihre Spuren wieder. Schon das unbewaffnete Auge vermag viele derselben zu sehen und zu entziffern, mehrere noch das gut bewaffnete und mit „botanischem Verstand" geschärfte Auge; viele charakteristische Besonderheiten des einzelnen Zweiges müssen aber auch diesem und wohl für immer ein Rätsel bleiben.

Wir wollen daher noch ein wenig tiefer einzudringen suchen, zuvor aber uns über einige allgemeinere Fragen verständigen.

Was ist die Knospe in Rücksicht auf das Wachstum der ganzen Pflanze, welche Bedeutung hat sie für dasselbe? Offenbar ist sie die Anlage zu einem neuen Axenteil, der Ausgang zu einem neuen Längenwachstum sei es in der alten Richtung weiter, sei es seitlich abzweigend in einer neuen Richtung. Das Axengebilde nun, das aus der Knospe hervorgeht, nennen wir Sproß. Jeder Sproß trägt beim Kastanienbaum Blätter und sehr viele tragen Blüten. Jene besorgen die Ernährung, überhaupt den Stoffwechsel, diese sorgen für die Fortpflanzung; somit werden alle Funktionen des Pflanzenlebens in den Sprossen besorgt, und man kann behaupten, daß das Leben des Baumes sich in seinen jungen Sprossen konzentriert. Mit dem Eintritt des Herbstes hört dieses Leben auf; der Sproß stirbt ab, nachdem er durch Anlage einer neuen Knospe sowie durch Ausbildung der reifen Frucht für spätere Weiterführung seiner Aufgabe gesorgt hat. Blätter und Früchte fallen ab, und mit der Verholzung tritt zugleich die Unfähigkeit, das eigene Leben fortzusetzen oder jemals wieder aufzunehmen, beim Sprosse ein. Er kann dem Ganzen künftighin nur noch als saftleitendes Organ, sowie als Grundlage für die nächste Sproßgeneration sich nützlich erweisen.

So sehen wir am Kastanienbaume Generation um Generation entstehen und

absterben; jede nachfolgende nimmt die Arbeit der vorhergehenden von neuem auf, und jede vorhergehende erzeugt und trägt die nachfolgende. Die jüngere Generation bildet sich zu dem durch alljährliche Verdickung der älteren Geschlechter eine immer solidere Grundlage, aber auch die ältere Generation steht noch in einer tiefern Beziehung zur auf ihr sprossenden jüngeren. Darüber können wir uns durch Untersuchung des Innern unserer Kastanienzweige leicht überzeugen.

Wir spalten einen Zweig der Länge nach möglichst in der Mitte; es zeigen sich die bekannten Schichten: Rinde, Bast und Mark. Fassen wir das letztere in das Auge, so zeigt es sich leicht an verschiedenen Stellen von verschiedener Färbung und Dichtigkeit. Unter der noch unausgewachsenen Endknospe ist das Mark vorerst noch dicht und rein weiß; an andernStellen, besonders wo frühere Knospen ausgewachsen sind, ist es gelblich und sehr locker geworden; so wird es auch nach und nach an der Spitze des Zweiges werden, wenn die Knospe anfängt auszuwachsen. Eine genauere Untersuchung zeigt, daß das Mark an den dichten weißen Stellen viel Stärkemehl enthält, daß dieses dagegen an den gelblichen Stellen fehlt.

Wo ist es hingekommen? Die Beantwortung dieser Frage fällt uns nicht schwer, wenn wir uns erinnern wollen, daß beim Auswachsen der Orchideen, des Scharbockskrautes, der Zwiebeln, des Pfeilkrautes u. a. das Stärkemehl der vorjährig angelegten Knollen bezw. Nährblätter aufgesogen, aufgezehrt wird, daß die aus der Kartoffelknolle heraustretenden Pflanzen sich von deren Stärkemehl ernähren. Genau so liegt physiologisch die Sache beim Kastanienbaum — bei allen Holzgewächsen — nur daß der Ablagerungsort der Reservenahrung ein anderer ist: das Mark der jungen Zweige. So muß also der abgestorbene Sproß noch für die Ernährung des jungen Nachwuchses Sorge tragen bei seinem Leben. Dieser braucht im Frühling nichts als Flüssigkeit zum Auflösen des aufgespeicherten Stärkemehls und zehrt von dem angesammelten Vorrat so lange, bis seine Blätter entfaltet sind und er sich selbst versorgen kann. Die Flüssigkeit steigt, sobald sich das Bedürfnis des Wachstums oben regt, durch Stamm und Zweige empor — selbst mitten im strengen Winter. Man hat mitten in dieser Jahreszeit Zweige des Kirschbaumes, die man durch die Wand eines Treibhauses in dieses hineingezogen hatte, durch die Treibhauswärme zum Blühen gebracht. Sie grünten auch und reiften ihre Früchte, und der Stamm und die Äste führten ihnen flüssige Nahrung aus dem Boden zu, während die Knospen draußen in der Winterkälte tot verharrten. Ein schöner Versuch, ein unwidersprechlicher Beweis dazu, daß der Baum nur n seinen lebenden Sprossen lebt, daß diese — um mit Alex. Braun zu reden — die eigentlichen Individuen der Pflanze sind, der Baum also einem Polypenstock vergleichbar ist. Damit ist das Auswachsen der Knospen bei der Vermehrung durch Ableger — Weiden, Oleander u. a. —, beim Pfropfen, Okulieren u. s. f. eben so zwanglos und leicht, als naturgemäß zu erklären.

Was wir hier vom Kastanienzweige gesehen und an ihm gelernt haben, kann an fast jedem Zweige beobachtet werden. Freilich ist das eine oder andere nicht so deutlich, vielleicht auch deutlicher zu erkennen. Von Wichtigkeit für den Unterricht sind besonders Bäume und Sträucher mit großen Blättern und Knospen. In eigenartiger Weise zeigt ähnliche Verhältnisse der Walnußbaum. Es gilt eben nur, selbst hinzusehen und das auch die Schüler zu lehren. Das ist freilich so ganz leicht nicht, aber auch nicht gar zu schwer. Aus Büchern lernt man eben keine brauchbare Naturkenntnis, höchstens solche für ein Examen.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aufruf zur Gründung einer Zahn-Stiftung.

In diesem Sommer sind es 50 Jahre, daß der Herr Seminar-Direktor Zahn seine Wirksamkeit hier am Rheine begann.

In eigenartiger Weise hat er sein Amt erfaßt. Nicht damit hat er sich begnügt, daß seine Seminaristen eingeführt würden in die Theorie und Praxis ihrer Schularbeit; seine Ziele waren höher gesteckt. Er hat, unbekümmert um Opfer und Verkennung, seine beste Kraft dafür eingesetzt, daß in Schule, Haus und Gemeinde ein Bewußtsein dafür erweckt und gepflegt werde, was jeder dieser Faktoren der heiligen Sache der Erziehung zu leisten schuldig ist und welche Stellung sie zu einander einnehmen müssen, damit ihre Arbeit nicht der gegenseitigen Förderung und die Sache der Erziehung nicht ihres besten Segens verlustig gehe.

So entstanden neben dem Seminar die Filder Anstalten, neben bahnbrechenden unterrichtlichen Hülfsmitteln der Lehrerspiegel, der Bibelkalender, die Schul- und die Dorf-Chronik; für die richtige Stellung der Volksschule und ihrer Lehrer erhob der Herr Direktor seine Stimme in seiner Denkschrift über die Leitung des Volksschulwesens und auf dem Kirchentage.

Die Dorf-Chronik ist nach 37 Jahren noch immer ein gern gesehener Gast in tausenden Familien und übt dort getreulich ihre Mission; ebenso die Filder Bibellesetafeln; die biblischen Historien zählen noch immer zu unsern besten Schulbüchern. Die reformatorischen Gedanken über die Organisation der Volksschule fanden zu wenig Verständnis, als daß sie hätten praktische Gestalt gewinnen können, und so zeigen sie auch jetzt noch ein Ziel, auf dessen Erreichung die Freunde der Volksschule zuversichtlich hoffen.

Wir haben an die großen Verdienste des Herrn Direktors Zahn nur kurz erinnern, nicht erschöpfend sie aufzählen wollen. Doch auch diese kurze Erinnerung wird es dem Freunde und Kenner unseres Schulwesens deutlich bezeugen, daß ein solcher Gedenktag, wie der Tag ist, an dem der Herr Direktor 50 Jahre hier am Rheine weilt und wirkt, nicht ohne entsprechende Feier bleiben darf, ebenso aber auch nicht ohne ein entsprechendes Zeugnis der Anerkennung und des Dankes für das, was der verdienstvolle Mann unserm Volke und seiner Schule gewesen und noch ist.

Über die von Schülern und Freunden des Herrn Direktors Zahn beschlossene Feier berichtet das beiliegende Programm. Worin aber soll das Zeichen des Dankes und der Anerkennung für den Jubilar bestehen? Nun, wir meinen, es kann kein anderes sein, als ein solches, welches an den Herzpunkt seines Strebens erinnernd, zu einem Denkmal werde seiner Arbeit.

In der richtigen Erkenntnis, daß die Förderung der Schule vor allem durch die Pflege des Lehrerstandes und diese wieder in erster Linie durch die möglichst sorgfältige Vorbildung für den Lehrerberuf geschehen muß, hat der Herr Direktor zu einer Zeit, in der die Gewährung der Möglichkeit einer geordneten Vorbildung für das Seminar nur erst in einzelnen Kreisen ein frommer Wunsch

war, die Filder Erziehungsanstalt eigens zu diesem Zwecke ins Leben gerufen und auch dann, als durch die Ungunst der Verhältnisse ihm die Fortführung seines Unternehmens nach dem ursprünglichen Plane unmöglich gemacht wurde, hat er denen, die sich für das Lehramt vorzubereiten gedachten, und unter diesen wieder namentlich den Lehrersöhnen besonders günstige Eintrittsbedingungen in die treffliche geleitete Filder Anstalt gewährt.

Was also könnte es dem Herrn Direktor deutlicher bezeugen, daß sein 50jähriges Wirken nicht vergeblich gewesen, was könnte ihm sicherer die Freude bereiten, das von ihm angefangene Werk von frischen Kräften in seinem Geiste fortgeführt zu sehen, als eine **Stiftung**, deren Zweck ist, verdienten, aber unter finanziell ungünstigen Verhältnissen lebenden Lehrern es möglich zu machen, ihre Söhne, wenn sie sich dazu eignen, dem Berufe des Vaters zuzuführen, und auch andern jungen Leuten, die der Schule zum Segen zu gereichen versprechen, den Eintritt in das Lehramt zu erleichtern, also eine Unterstützung zu gewähren für den Besuch der Präparanden-Anstalten und des Seminars?

Zur Gründung einer solchen Stiftung rufen wir auf und nehmen jede Gabe für diesen Zweck mit Dank entgegen, sie sei klein oder groß. „Ist aber in unsern Tagen eine solche Stiftung noch nötig?" Diese Frage wollen wir nur erwähnen zum Beweise, daß wir sie kennen. Wir sind überzeugt und wissen es aus Erfahrung, daß auch die vollkommenste Organisation die Arbeit der Liebe nicht überflüssig macht. Und ein Werk der Liebe, die allein rechte Frucht trägt, soll diese Stiftung sein.

Moers, im März 1882.

Das Komitee:

Rektor **Dörpfeld**, Seminarlehrer **Eickhoff**, Lehrer **Fieseler**, Hauptlehrer **Freyer**, emer. Hauptlehrer **Heidtmann**, Hauptlehrer **Hogeweg**, Seminarlehrer **Hollenberg**, Rektor **Horn**, Hauptlehrer **Kellermann**, emer. Hauptlehrer **Klingenburg**, Hauptlehrer **Küßler**, Seminar-Direktor **Paasche**, Kaufmann **Röhrig**, Realschullehrer **Schumacher**.*)

*) Anmerkung der Redaktion. Den Lehrern innerhalb des Regierungsbezirks Düsseldorf ist der vorstehende „Aufruf" bereits auf anderm Wege bekannt geworden. Indem derselbe hiermit auch den weiteren Kreisen zur Kenntnisnahme dargeboten wird, glaubt die Red. nur eine Pflicht gegen die auswärtigen Leser zu erfüllen, da sie überzeugt ist, daß es auch in andern Gegenden Lehrer giebt, die mit dabei sein wollen, wenn einem so warmen und verdienten Freunde der Volksschule ein Gedenkstein errichtet werden soll. Etwas äußerlich Großes zu schaffen, ist nicht der Zweck, sondern nur durch ein thatsächliches Zeugnis zu beweisen, daß „die Dankbarkeit im Lehrerstande nicht ausgestorben ist." Darum wird gewünscht, daß recht viele sich beteiligen möchten; auch die kleinste Gabe wird mit Dank willkommen geheißen. Die Beiträge wolle man an das Komiteemitglied Herrn Hauptlehrer a. D. Heidtmann in Moers einsenden.

Die Redaktionen der übrigen deutschen Schulblätter seien ergebenst gebeten, den vorstehenden „Aufruf" gütigst auch in die Spalten ihres Blattes aufnehmen zu wollen.

F. W. Dörpfeld.

Programm der Gedenkfeier.

1) Die Feier wird am 3. Pfingsttage, den 30. Mai, in Moers bei Herrn Bruckschen im Königl. Hof stattfinden.
2) Die Teilnehmer werden punkt 10 Uhr vormittags zu einer Gesangprobe antreten. Die ausgewählten Gesänge sind folgende:
   a. Lobe den Herrn, o meine Seele.
      (Eickhoff, Männergesang-Choralbuch Nr. 48.)
   b. Der Herr ist mein Hirt, von B. Klein.
   c. Gelobt sei Gott im höchsten Thron.
      (Lützel, geistliche und weltliche Männerchöre Nr. 23.)
   d. Der Herr ist unsere Zuversicht und Stärke, von B. Klein.
   e. Herr Gott, dich loben wir. (Lützel, Nr. 63.)
3) Abholung des Herrn Direktors Zahn durch eine Deputation.
4) Empfang des Jubilars mit dem Gesang unter a.
5) Begrüßungsrede von Herrn Rektor Dörpfeld.
   (Als Stellvertreter ist Herr Seminarlehrer Hollenberg in Rheydt gewählt.)
6) Gesang unter b.
7) Über die Einlegung der übrigen Gesänge zwischen die weiterfolgenden Anreden wird in der Probe das nähere mitgeteilt werden.
8) Festessen um 1 Uhr. Der Preis des trockenen Couverts wird 4 Mark nicht übersteigen.

Die Bildung von Quartetten zur Hebung der Festfeier ist erwünscht.

Die in den einzelnen Bezirken zur Förderung unseres Zweckes gewählten Vertrauensmänner werden gebeten, die an sie gelangenden Schriftstücke zur Verteilung zu bringen und Gaben entgegenzunehmen; ferner, dem Komitee-Mitgliede Heidtmann mitzuteilen, wer am Feste und am Festessen teilnehmen wird; wer sich am Gesange beteiligt und in welcher Stimme.

Diese Angaben werden bis zum 1. Mai erbeten.

Für Fahrgelegenheit von Homberg nach Moers wird nach Möglichkeit Sorge getragen werden.

Moers, im März 1882.

Das Komitee.



Trauernachricht.

So eben geht aus Leipzig die Trauerkunde ein, daß unser teurer Freund und Mitarbeiter Hr. Professor Tuiskon Ziller der Krankheit, an welcher er seit einigen Monaten darniederlag, erlegen ist. Er entschlief am 20. d. M. abends 7 Uhr. Mit tief betrübtem Herzen teile ich diese schmerzliche Nachricht den Lesern des Ev. Schulblattes mit.

„Ein Großer ist gefallen" in unserm Schul-Israel, — ein Mann, bei dem Gesinnung und Streben in gleichem seltenen Maße gediegen waren. Auf deutschem Boden hat seit Pestalozzi und Herbart kein anderer, von der wissenschaftlichen Seite her, so tief und so nachhaltig befruchtend in die theoretische Entwickelung der Pädagogik eingegriffen als der Heimgegangene durch Schrift und Wort während seiner 33jährigen Wirksamkeit in Leipzig, — tiefer und nachhaltiger, als leider bis jetzt vielen deutschen Schulmännern bekannt und bewußt geworden ist. Seine Schriften, namentlich die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (allgemeine Unterrichtslehre) und die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik," werden noch auf viele Jahrzehnte die Hauptfundgrube der pädagogischen Forschung bleiben.

In dem obigen Aufsatze „Nachbemerkungen rc." hatte ich unter unscheinbarem Titel nochmals unternommen, der näheren Bekanntschaft und richtigen Würdigung der Herbart-Zillerschen didaktischen Grundsätze den Weg bahnen zu helfen, — diesmal von einer neuen Seite her, durch Wegräumung gewisser Mißverständnisse und durch Zurechtrückung einiger methodischen Maßnahmen für die Bedürfnisse der eingeschränkten Volksschule. Daß dieser Aufsatz, welcher der Anerkennung eines Lebenden gewidmet war, zu einem Andenken für einen Verstorbenen werden würde, hatte ich nicht gedacht. Auch liegen „Erinnerungen an das Leipziger Seminar — in Briefen" vor, von denen der erste, welcher die Persönlichkeit Zillers beschreibt, im nächsten Schulblatthefte mitgeteilt werden sollte; nun müssen diese Briefe schmerzlicherweise zu einem Nachrufe für den verdienten Gründer und Leiter dieses Seminars werden, der inmitten seines kräftigsten Wirkens hinweggerufen wurde — zu einer Zeit, wo es um ihn her lichter zu werden begann. „Fürwahr, du bist ein verborgener Gott, Gott Israels, unser Heiland" (Jes. 45, 15). Unser heimgerufener Freund, der diesem Gott und Heilande vertraut und in seinem Namen gearbeitet hat, ist eingegangen zu seiner Ruhe; ihm ist wohl. Wir Zurückgebliebenen müssen freilich trauern über den schweren Verlust, den wir erlitten haben; aber wir wissen auch zu unserm Troste, daß das mühevolle Arbeitswerk unseres teuren Freundes und Bahnbrechers, wie es schon bei seinem Leben vielen zum Segen geworden ist, hinfort sich immer mehr als ein reiches Segenserbe für die Schule des deutschen Volkes erweisen wird.

Gerresheim, den 22. April 1882.

F. W. Dörpfeld.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Juni 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Schulreden von Prof. J. Hülsmann.

(Aus seinem Nachlaß.)

Vorbemerkung. Der verehrte frühere Mitarbeiter am Schulblatt, Professor J. Hülsmann, hat als Religionslehrer am Duisburger Gymnasium von Zeit zu Zeit, bei Gelegenheit der gemeinsamen Morgenandacht in der Aula, oder zu Anfang bez. am Schluß eines Zeitabschnittes, an kirchlichen oder vaterländischen Gedenktagen wie bei sonstigen Anlässen kurze Ansprachen an seine Schüler gerichtet. Einige derselben sind schon veröffentlicht worden, so in Jahns Jahresbüchern 1867 und in der Charakteristik Hülsmanns von W. Hollenberg, Heidelberg 1875. In diesen Blättern lassen wir einige weitere, aus dem Nachlaß uns übergebene folgen, die weniger speciell das Gymnasialleben voraussetzen, überzeugt, daß wir damit alten Bekannten des Verfassers eine Freude und Erquickung bereiten und dem vortrefflichen Pädagogen auch einige junge Freunde werben werden.

I. Wahrhaftigkeit.

Als ich einmal von einem Manne, den ich wahrhaft verehrte, auf lange Zeit Abschied nahm, sagte er mir als letztes Wort: „Bleiben Sie in der Wahrheit und im Gebet.“ Ich fühlte, damit hatte er die Hauptbedingungen ausgesprochen, die zu einem wahren Wohlsein erforderlich waren; wenn ich diesen Abschiedsworten folgte, so war ich mit meinem innern Leben, also mit meinem wahren Glück in Sicherheit. So sind mir diese wenigen Worte in ihrer treffenden Kürze dann auch später noch oft ein Segen gewesen, und ich habe sie noch nicht vergessen. Laßt sie uns etwas genauer ansehen, ob sie sich vielleicht auch einem oder dem andern von euch so einprägen und es ihm heilsam werden könne, auch daran erinnert zu sein, daß er in der Wahrheit und im Gebet bleibe. Für heute wenden wir auf das erste darin, auf die Wahrheit, unsere Aufmerksamkeit; auf das Wesen der Sache und den Segen, den sie für uns hat.

Wenn ich Euch bitte zu leben und zu sein in der Wahrheit, so meine ich die Wahrhaftigkeit, die innere Aufrichtigkeit, d. h. eine solche Gesinnung, die es sich zur Sünde rechnet, sich anders auswendig zu zeigen als wir innerlich sind,

sich anders zu äußern als wir denken und fühlen; das ist zunächst die Forderung, daß wir kein Gefühl zeigen, das wir nicht haben, keinen Gedanken als den unsern äußern, der uns fremd ist. Wir können unser Gefühl nicht bloß in Worten äußern, sondern auch in Handlungen, in Mienen und Gebärden. Alles dies also soll demjenigen entsprechen, was wir in uns haben, es soll kein täuschender Schein an uns sein, und wir sollen streben, daß er nicht an uns sei. Wie viele von Euch für eine solche Aufforderung und Ermahnung in ihrer ganzen Ausdehnung Sinn haben, das weiß ich freilich nicht; das weiß ich leider wohl, daß man vielen, sehr vielen von uns noch das Gröbere zurufen muß: Lüget nicht, betrüget nicht! Lüget nicht in dem Sinn, in welchem jeder von Euch das Wort zu fassen gelernt hat, betrüget nicht in Euren Arbeiten die Lehrer und Euch selbst, in andern Dingen Eures Lebens die Mitschüler. Dieses Roheste, Gemeinste, Schlechteste, die Unwahrheit in dieser äußerlich leicht erkennbaren, vor jedem Gewissen schon gebrandmarkten Form meine ich nicht, wenn ich zur Wahrheit, zur Aufrichtigkeit ermahnen will: ich meine hauptsächlich die feineren Unwahrheiten, deren es unter Euch noch so viele geben wird. Laßt mich nur einiges nennen, was auch in Eurem Kreise vorkommen wird: Man erfährt etwas Unangenehmes, und thut doch als wäre es uns angenehm; man erhält einen Besuch, der uns stört und sagt dem Besuchenden, man freue sich über sein Kommen; man ist überhaupt freundlich auch solchen Leuten, die man gar nicht leiden mag, über die man sonst klagt oder tadelt; man thut als ob man etwas verstanden habe, damit man es nur nicht noch einmal zu thun braucht, oder damit man sich seiner Unwissenheit nicht zu schämen hat; man thut als fühle man tief und viel bei einer Sache, die uns ganz kalt gelassen hat, bloß weil wir doch nicht für Menschen ohne Geschmack und ohne Gefühl gelten wollen; man hört etwas, wovon wir das gerade Gegenteil meinen, wir schweigen freundlich dazu und lassen den andern dann in der Meinung, wir dächten wie er, oder wir geben gar Äußerungen unserer Zustimmung; und besonders, wir schreiben Dinge nieder in unsern Aufsätzen und Arbeiten, als wären es unsere Gedanken, unsere Gesinnungen, unsere Gefühle, von denen wir selbst nichts denken und nichts fühlen, die wir oft nachsprechen ohne sie zu verstehen.

Gewiß, wenn man den sittlichen und religiösen Wert eines jeden von Euch nach den Gedanken, Gefühlen, Vorsätzen, Überzeugungen bemessen dürfte, die in solchen schriftlichen Arbeiten ausgesprochen werden nicht als fremde, sondern als eigene Gefühle und Überzeugungen, man sollte denken: wir befinden uns hier in dem Kreise der ernstesten, der frömmesten, der strebendsten Jugend. — Dergleichen kommt also auch unter uns vor: ist das nun Wahrheit oder Lüge, Wahrheit oder täuschender Schein? Offenbar das letzte, und vor dieser feineren Unwahrheit — feineren in den Augen unseres durch tausend Unwahrheiten getrübten Herzens — wollte ich besonders warnen. Nicht deswegen, weil wir durch solche Unwahrheiten zu einem schlechten Namen kommen, oder als schlechte Menschen gelten: so scharf

nehmen es die wenigsten, daß sie dergleichen nicht als etwas natürliches und unbedeutendes in Schutz nehmen sollten, wenn es uns freilich auf der andern Seite um das volle, ungeschmälerte Vertrauen bringt, denn voll und ganz kann man nur dem vertrauen, von dem man weiß, er spricht und äußert sich nie anders als er denkt, er äußert nie Gefühle, die er nicht hat: Also nicht wegen des äußern Schadens wollte ich darauf aufmerksam machen, sondern wegen des Schadens hauptsächlich, den wir unserer eigenen Seele zufügen. „Wer die Wahrheit thut, der kommt ans Licht," spricht unser Erlöser, und „dem Aufrichtigen läßt ers gelingen," heißt es im Alten Testament. Durch Wahrheit und Aufrichtigkeit gegen uns selbst und gegen Gott kommen wir allein zum Licht, zur Buße, zur Erkenntnis unserer selbst, zu Gott. — Laßt uns diesen Wahrheitssinn schärfen, nicht ihn abstumpfen; laßt uns alles Ernstes dafür sorgen, daß wir die Wahrheit auch in keiner Beziehung zu andern verletzen, in keiner Äußerung, in keinem gemachten Wesen. Thun wir das, so üben wir die beste Zucht an uns selbst, so wird unser Gefühl für Wahres immer zarter, immer reizbarer, dann wird uns die Unwahrheit, wo sie sich findet und wo wir auf sie in uns stoßen, immer häßlicher, abscheulicher, immer strafwürdiger, dann öffnen wir uns auch über unsere höchsten und wichtigsten Beziehungen und Angelegenheiten die Augen und lernen das wesentlichste: den Weg des Lebens erkennen. Thun wir es nicht, so betrügen wir uns selbst, wir verlieren den Sinn für Wahrheit immer mehr, unser Gefühl stumpft sich ab, und wir stehen in Gefahr, unser ganzes Leben zu verlieren, in einem Irrtum, der die Seele ins ewige Verderben führt.

II. Aufforderung zu täglichen Gebeten.

Unsere jetzige Zeit steht in vielen Dingen gegen eine frühere im Nachteil, das muß der ernstgesinnte Mensch anerkennen, auch wenn er recht gut einsieht, daß wir in vielen andern Dingen weiter gekommen sind und vieles besser geworden ist. Ein Unglück, das besonders weiter greift, immer mehr auch in die mittlern Kreise hineintritt, nachdem es in den obern schon lange dagewesen war, ist besonders die immer mehr abnehmende Ehrfurcht, und, was damit zusammenhängt und uns in diesem Augenblick näher beschäftigt, das Aufhören mancher frommen Familiensitte. So ging noch gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wohl nicht leicht ein Knabe oder Jüngling in die Welt, der nicht durch langjährige Gewohnheit, durch die liebevollen frühen Bemühungen der Mutter und durch die Sitte des ganzen Hauses zu gewissen Zeiten des Tages an das Gebet erinnert wäre, und der nicht geglaubt hätte, eine Schuld auf sich zu laden, wenn er es versäumte.

Gewiß eine schöne Sitte. Eine herrliche Mitgift ins Leben hinein. O wenn ihr wüßtet, mit welcher Sorge euch treue Eltern und Pfleger in die Jahre treten sähen, in denen ihr anfangt eure eigenen Wege zu gehen, in denen ihr nicht mehr unter beständiger Aufsicht stehen könnt; wie bange sie sind, ihr möchtet in das

Gemeine und Schlechte hineingeraten oder gar in die Lüste fallen, die — ihr wißt es meist noch lange nicht wie traurig sind und doch wie nahe und möglich; ihr möchtet durch ein allmähliches Hineingewöhnen am Ende das verlieren, was ihr von Unschuld habt und nun so euren Geist und euren Körper ruinieren — wenn ihr dies wüßtet und diese Sorge kenntet, nur ahnen könntet, ihr würdet auch wissen, welche Beruhigung es für Eltern und Pfleger wäre, euch in dem Schutz treuer aufrichtiger Gebete zu wissen. Aber so ist es nun nicht mehr. Ich glaube nicht zu viel zu sagen, wenn ich denke, daß die allerwenigsten — denn keiner, das wage ich nicht zu sagen — daß die allerwenigsten von Euch eine solche Gewohnheit täglichen Gebets haben. Und doch verloren gehen darf es uns nicht. Es liegt zu viel daran. Laßt mich euch deswegen auffordern, bitten, das tägliche Gebet euch selber zum Gesetz zu machen. Setzt es wohin ihr wollt; in die Frühstunde, und ich glaube, daß es euch da noch am leichtesten wird, es durchzusetzen; oder des Abends spät — wozu ich schon weniger Vertrauen habe; aber fangt es an, laßt es euch eine heilige Pflicht werden. — Daß diese Bitte, diese Erinnerung von allen beherzigt würde, das fällt mir nicht ein zu glauben. Die meisten werden auch dies Wort, wie so viele andere, an sich vorübergehen lassen. Aber einige bessere, einige, die es mir glauben, daß es schwer ist, ein Christ zu werden, daß es schwer ist, sich rein und unbefleckt in der Welt zu erhalten, die rechte Gesinnung zur Arbeit zu bekommen, und seine ewige Berufung, ohne deren Erreichung wir arme Wesen sind, fest zu machen, einige lassen sich doch vielleicht ermahnen und folgen dem, was ihr besseres Selbst sich wohl schon öfter gewünscht hat. Möchte es bei vielen der Fall sein! Was auch die Sitte nicht überliefert und eingewöhnt hat, ergreift es jetzt mit eigener Wahl; vielleicht kann das Gebet um so lebendiger und wahrer und einfältiger sein, da es euch nicht angewöhnt ist. Betet nicht in Gebetsformeln, sondern in innigen Worten des Dankens und der Bitte, wie sie so natürlich sind, der Bitte Gott möge euch rein erhalten auch in den ungekannten Gefahren und Versuchungen; euch Freude geben an allem Guten; euch aufrichtig und treu machen und erhalten; und vergeßt dabei vor allem der Fürbitte nicht. Alles Gute, Liebe und Wahre trägt seinen Lohn an sich. Aber wenig giebt es, was sich so fühlbar belohnt, als das Gebet, welches wir für diejenigen wahrhaft beten, die uns am Herzen liegen und am Herzen liegen sollen: für Eltern, Geschwister, oder, wenn euer Herz schon weiter ist, für Lehrer, Freunde, Stadt und Gemeinde und Vaterland. Von keinem solchen Gebet kommen wir ungesegnet zurück, von keiner Fürbitte ohne eigenes Wachsen in der Liebe und in der Treue gegen diejenigen, für die wir beten. An der Fülle und Wahrheit eines Fürbittengebets wird man den Standpunkt eines Menschen erkennen.

Daß nur ja niemand denke: ich will wohl beten, aber wäre es nicht besser, nur dann zu beten, wenn das Herz dazu drängt; nur keine bestimmte Stunde

vorsetzen. Wer das denkt, für den muß man nur bange sein, er komme zu nichts, und auch kann man es mit Bestimmtheit sagen, daß das nichts anderes heißt als dem Gebet entsagen und all seinem Segen. Das Gebet ist auch bei den bessern und frömmsten Menschen selten ein so freier Erguß, wie es wohl sein sollte, und wer darauf warten will, ist übel beraten. Sowie die Bekehrung, wie der Glaube, was das rechte Christentum so nennt, eine That ist und zwar die größte und schwerste des Lebens, und nicht ein bequemes Annehmen des Vorgesagten; wie Religion überhaupt nicht zunächst zum Troste da ist, sondern als alles beherrschender, die Arbeit fördernder Lebenstrieb, so ist auch das Gebet eine Anstrengung, eine Arbeit, und dazu sollen wir es so lange machen, bis es eine Lust wird, bis jeder Augenblick unseres Lebens sich von selber damit erfüllt. Das ist nicht eine Meinung, eine Ansicht, sondern das Urteil aller wahrhaft frommen, Gott suchenden Menschen und Christen gewesen, — bis auf diesen Tag, und sie müssen es wissen. Wir sind von Natur träge zu allem Göttlichen und Heiligen, und ohne das ernsteste Fragen nach ihm, Suchen nach seiner Gemeinschaft, bleiben wir in der Gewalt der Sünde. Darum laßt uns den Herrn täglich suchen, und damit wir es nicht vergessen, es auch täglich zur Aufgabe, zur Gewohnheit machen.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar in Leipzig.

(Aus Briefen an einen Freund.)

I.

Wenn Pestalozzi den Volksunterricht seines Zeitalters mit einem unermeßlichen Sumpfe verglich und sein ganzes Leben in das Streben aufgehen ließ, mit den Wasserquellen dieses Sumpfes bekannt zu werden, bekannt zu werden mit den Ursachen seiner Verstopfungen, mit den „Standpunkten, von denen aus sich die Möglichkeit, sein nasses Verderben ableiten zu können, ahnen ließ": so können wir jetzt sagen, daß dieser Sumpf zum großen Teil ausgetrocknet ist und man schon beginnt, auf dem dem nassen Element abgewonnenen Boden ein stattliches Gebäude aufzurichten, an dem jetzt hundert Hände arbeiten. Aller Orten trifft man jetzt in deutschen Landen auf Werkstätten, in denen man eifrig das Material zu dem gewaltigen Bau gewinnt, vorbereitet, bearbeitet, sei es nun die Studierstube des Gelehrten, sei es die Schule, sei es endlich das Seminar oder eine andere Anstalt; und muß auch hie und da ein morscher Stein oder schlecht gearbeitetes Material zurückgewiesen werden, so geht die Arbeit doch munter fort. Eine solche Werkstätte, und eine der bedeutendsten, ist das akademische Seminar in Leipzig, dessen Gründer und langbewährter Werk- und Altmeister Prof. Dr. T. Ziller ist.

Schon im vorigen Semester hatte ich mit staunendem Blick zuweilen dem emsigen Leben und Treiben in dieser Werkstätte zugeschaut, hatte gesehen, wie

umsichtig der Werkmeister die Arbeit leitete: es zog mich unwiderstehlich hin in diesen Kreis aufrichtigen Strebens. Als ich mich nun zur Aufnahme in jenen Kreis meldete, war es das erste Mal, daß ich unserm verehrten Lehrer Prof. Ziller persönlich gegenüber stand. Er ist ein Mann von mittlerer Größe, von untersetztem, gedrungenen, muskulösen Körperbau; die freie Stirn mit langen, grauen Locken umrahmt, in dem auffallend schönen blauen Auge ein Gemisch von aufrichtiger Freundlichkeit und Wohlwollen und einem Ernste, der sich seiner Pflicht und seiner hohen Aufgabe voll bewußt ist.

Nach dem gewöhnlichen akademischen Bildungsgange und einer mehrjährigen Thätigkeit als höherer Lehrer in seiner thüringischen Heimat, ging er im Revolutionsjahr nach Leipzig, wo er sich in der philosophischen Fakultät und in der Pädagogik habilitierte. Bald jedoch konzentrierte er sich ganz auf die Pädagogik und hier hatte er die Sprache gefunden, die er reden sollte. Ein eifriger und treuer Schüler Herbarts gründete er die Pädagogik nach dem Vorbild seines großen Meisters ganz auf die Psychologie und Ethik, die mit der Pädagogik selbst auch den Hauptteil seiner Vorlesungen ausmachen. Bald war mit Hülfe von Schulfreunden ein akademisches Seminar gegründet und es erschienen die theoretischen Werke Zillers:

Die Einleitung in die allgemeine Pädagogik;
Die Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht (sein pädagogisches Hauptwerk);
Die Vorlesungen über allgemeine Pädagogik;
Die philosophische Ethik

und viele Aufsätze in der Zeitschrift für exakte Philosophie (11 Bde.) und in den Lehrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik seit 1868. Das Seminar, welches einerseits die wissenschaftliche Pädagogik weiterentwickeln soll, anderseits jungen strebsamen Leuten Gelegenheit bietet, die Kunst des Unterrichts gründlich zu erlernen, hatte bald einen großen Ruf. Aus allen deutschen Gauen und auch aus dem Ausland (sogar Armenien stellte sein Kontingent) kamen hier Jüngere und Ältere zusammen, um zu den Füßen des Meisters die Jugend leiten zu lernen, und jetzt hat das Seminar bereits über 200 Männer herangebildet, von denen Namen wie Prof. Willmann in Prag, Günther, Rein, Just, Thrändorf u. a. hervorragen.

Es ist wirklich ein seltener Mann, dieser Ziller! Ganz beherrscht von einem hohen Pflichtgefühl und einem sittlichen Bewußtsein von der Wichtigkeit und Verantwortlichkeit in seiner Stellung ist er unermüdlich thätig, so daß er einmal äußerte, wenn er am Tage eine Viertelstunde gestört würde, müsse er abends um so viel länger arbeiten, um sein Tagesziel zu erreichen. Vor allem aber ist es die sein geistiges Leben bis in die letzten Wurzeln durchdringende Wahrheit, welche den hervorstechenden Zug seines Charakters ausmacht, und da diese Wahrheit Zug des Charakters, d. h. in sein Wollen mit aufgenommen ist, so sind seine wissenschaftlichen Untersuchungen von der größten Gründlichkeit und Genauigkeit. Damit aber hängt es auch zusammen, daß er frei und offen in der Kritik anderer ist, daß öfter ein Seminarmitglied ein: „Sie haben recht schlecht unterrichtet“ oder: „So etwas hätte ich von dem Herrn N. N. nicht erwartet“ hören muß. Doch tritt er mit seinem Tadel nie jemand zu nahe; man weiß, daß sein Tadel ebenso aus seinem Wohlwollen stammt als aus seinem Wahrheitssinn. Du wirst Dir denken können, l. Fr., daß ein solcher Charakter notwendig einen optimistischen

Zug haben muß, und es ist auch wirklich so. Wenn sich ihm Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten in den Weg stellten, hatte ich oft Gelegenheit aus seinem Munde zu hören: „Das Rechte und Wahre wird schon den Sieg davontragen, wenn man auch noch so viel dagegen schreibt und lästert." So geht er seinen Weg mit der größten Zuversicht und Überzeugungstreue, mit der größten Geradheit; krumme Wege sind ihm verhaßt.

Da er am Gehör leidet, so ist sein Vortrag stockend, holperig; für den Anfang fast abstoßend; doch hat man sich an diese Äußerlichkeit gewöhnt, so wird man an die goldenen Nüsse in silbernen Schalen erinnert, seine Rede ist warm, lebendig; man sieht, hinter seinen Worten steckt der ganze Mann mit seiner ganzen Überzeugung, seinem Wahrheitssinn und, was das Meiste ist, seine Vorlesungen sind so angelegt, daß man etwas mit nach Hause nimmt und zu eigenem Studium im hohen Maße angeregt wird. Steht er aber vor seinen Kleinen in der Seminarschule, so sieht man, daß hier sein Platz ist. Der Kinder leuchtende Augen hängen an seinem Munde, er selbst in ihrem Kreise wie ein Vater — wie da der Unterricht fortschreitet! Es geht einem das Herz auf, man muß ihn eben gesehen haben! — Betreibt er so die Wissenschaft mit hohem Ernste, so ist er beim persönlichen Verkehr wie umgewandelt. Im geselligen Kreise nimmt sein ernstes Auge einen heitern Ausdruck an, wo er ist, verbreitet er Frohsinn und Fröhlichkeit. Bald erzählt er Episoden aus seinem eigenen reichen Leben oder sinnvolle Anekdoten, was er, nebenbei bemerkt, ganz meisterhaft versteht, oder er bespricht in freierem Tone irgend eine wissenschaftliche Frage, gegen jeden freundlich und liebenswürdig.

Daß wir unter solchen Umständen häufig und mit Begeisterung unser altes Zillerlied:

„Gaudeamus eo quod
Zilleriani sumus" etc.

singen, kannst Du Dir wohl denken. Aber es hat dieser Mann auch einen bedeutenden sittlichen Einfluß auf seine Umgebung, den man nicht hoch genug schätzen kann; und so werden mir die Stunden des Verkehrs mit ihm, sei es des wissenschaftlichen, sei es des geselligen, unvergeßlich sein und bleiben.

Das der Werkmeister, später die Werkstätte und die Arbeiter darin!

Reisebriefe.

Dritter Brief.

Lieber Freund. Ich muß dir doch von einem Schulbesuch in einer guten Dorfschule im südlichen Teile des Kantons St. Gallen, nämlich in Weesen, einiges mitteilen, das vielleicht zu mancherlei Vergleichungen mit unsern Schulverhältnissen Veranlassung giebt. Die St. Gallener „Primarschule" — wie in der Schweiz der offizielle Ausdruck lautet, im Elsaß heißt es Primärschule — wird, gleichgültig ob in Stadt oder Dorf, ob ein Lehrer oder sieben oder mehr daran sind, in sieben „Jahreskurse" eingeteilt, beginnend mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr, schließend mit dem vollendeten dreizehnten. Dann aber schließt sich daran die obligatorische „Ergänzungsschule" mit zwei Jahreskursen, an diese, wenigstens an vielen Orten, die freigegebene „Fortbildungsschule." Es kann nach

dieser Einteilung der Primarschule also geschehen, daß ein einziger Lehrer alle sieben Kurse zu besorgen hat, etwa 4 des Vormittags, 3 nachmittags. In der Schule zu Weesen verteilen sich die Kurse, da nur zwei, übrigens einander nebengeordnete Lehrer sind, natürlicherweise so, daß der zweite Lehrer die 3 untern Stufen, der erste die 4 Oberstufen hat.

In den meisten Stunden sind sowohl einerseits die verschiedenen Kurse der „Unterschule" wie andrerseits die der „Oberschule" gleichzeitig vereinigt, deshalb findet Selbstbeschäftigung von oft 2 oder 3 Abteilungen oder Kursen statt, während der Lehrer sich mit einem derselben persönlich beschäftigt. Für eine solche Schuleinrichtung ist aber Disciplin, Ordnung und Stille unerläßlich. Es fand sich denn auch hier, besonders bei den Kleinern, in den sich selbstbeschäftigenden Gruppen eine lautlose Stille und die beste Ordnung; freilich, was ja bei diesem System bei dem besten Lehrer unvermeidlich ist, mehrfach ein Hinbrüten der sich selbst überlassenen Kinder. Was soll auch ein kleiner 6jähriger Bube, der notdürftig ein paar n- und m-Striche machen kann, während einer halben Stunde damit anfangen? Auffallend ist, daß man da nicht etwas von wechselseitigem Unterricht eingeführt hat, oder doch Monitoren aus der Reihe der geförderten Schüler, welche die Kleinern vornehmen. Der Lehrer muß übrigens bei diesem vielseitigen Abteilungssystem sehr rührig sein und die Zeit zu Rate halten, sonst können leicht einzelne Kurse zu kurz kommen. Er weiß sich aber auch oft noch anders zu helfen und hat vollkommen recht darin: der Lehrer der „Oberschule" in Weesen verbindet in verschiedenen Fächern den 4. Kursus mit dem 5., den 6. mit dem 7., so daß er dann zu gleicher Zeit nur eine zu unterrichtende und eine sich selbst beschäftigende Klasse hat. In großen Gemeinden, wo jeder Kursus einen besondern Lehrer besitzt, giebt es also ein vollständiges Siebenklassen-System. Die Selbständigkeit, die den Kindern des Gebirges wie der Meeresküste ihre Umgebung und ihre Beschäftigung, sozusagen die Elemente und der Kampf mit denselben, geben, weckt und übt die Kräfte; das macht sich auch im Unterricht, wenigstens in manchen Teilen desselben, besonders geltend. Dazu kommt, daß im allgemeinen in der Schweiz ein großer Wert auf den Unterricht gelegt wird und auch einzelne Private neben den Gemeinden selbst große Opfer für denselben bringen. Besonders möchte ich aber auch die länger dauernde Schulzeit betonen. Seit langen Jahren hatte ich Gelegenheit, in einer großen Anstalt Badens süddeutsche und schweizerische Töchter neben einander zu beobachten: meistens standen die letztern ihrer Schulbildung nach weit über den erstern. Was aber die verschiedenen Klassensysteme betrifft, so ist offenbar das Vierklassensystem mit vier Lehrern und doppelten Jahreskursen, das so oft im Ev. Schulblatt vertreten worden, das der Volksschule angemessenste. Die Repetition der Lehrstoffe, die so äußerst wichtig ist, wird da am leichtesten und sichersten gepflegt; die Kinder wandern nicht schablonenmäßig schnell aus einer Hand in die andere, sie können bei dem einzelnen Lehrer warm werden und er mit ihnen. Dafür möchte auch zeugen, daß die kleineren Gymnasien, in denen Ober- und Untersekunda einerseits und Ober- und Unterprima andrerseits vereinigt sind, keineswegs weniger leisten, als diejenigen, in welchen dies vier getrennte Klassen sind. Ein Wechsel verschiedener Lehrstoffe in den beiden verbundenen Jahreskursen findet ja ohnedies statt.

Entsprechend den 7 Kursen der Schulen im Kanton St. Gallen sind für die ersten 6 Stufen auch 6 verschiedene „Lese- und Sprachbücher" eingeführt, sämtlich von dem bekannten Dr. Thomas Scherr herrührend, welche auf dem

Titel die Mitteilung tragen: „Vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen als obligatorisches Lehrmittel erklärt.“ Nachdem man früher in den dortigen Schulen auf der untersten Stufe erst mit dem Lesenlernen begonnen und dann das Schreiben hat folgen lassen, darauf in der Schreiblesemethode beides mit einander verband, läßt man jetzt das Lesen der Druckschrift ganz zurücktreten: die ersten Dreivierteljahr lernen die Kleinen nur Schreibschrift lesen und schreiben, dann erst folgt die Druckschrift. Demnach enthält auch ihr erstes Sprachbuch („Fibel und erstes Schulbüchlein für das erste Schuljahr nach Scherrs Tabellenwerk“) 31 Seiten Schreibschrift und dann folgen noch 13 Seiten Druckschrift. Das 7. Schuljahr hat kein besonderes Sprachbuch, sondern benutzt in einem Wiederholungskursus das des 6.

Der große Streit, ob Lesebücher mit mustergültigen klassischen Stücken in Prosa und Poesie von allen Realien frei gehalten werden sollen oder nicht, ist hier (in St. Gallen) in entgegengesetzter Weise als bei uns entschieden. Bei uns enthalten, nach Verdrängung der meisten guten wie schlechten „Kinderfreunde,“ die meisten Lesebücher bloß sprachliche Musterstücke und abstrahieren ganz von dem eigentlichen Unterricht in den Realien; in den hier vorliegenden (Scherrschen) „Lese- und Sprachbüchern“ ist in einem wohlgeordneten Stufengange alles untergebracht, was irgendwie Realien heißen kann, Naturkunde, Geographie und Geschichte, sowohl allgemeine wie im besondern schweizerische Gesundheitslehre, und zugleich als Anhang nach verschiedenen Stufen Grammatik und Stil. Warum soll auch die Jugend unsers Volkes so vielerlei getrennte Bücher für diese Materien haben, wie es bei uns in neuerer Zeit üblich ist und den Eltern zu vielen Klagen wegen zu großen Geldaufwandes Veranlassung giebt! Auch in der Pädagogik giebt es Moden, und die gegenwärtige Strömung kann auch einmal wieder umschlagen. Manches wird doch von hohen Herren, die das Volk nicht genug kennen, gewiß in der Schweiz wie auch anderwärts, am grünen Tische beschlossen, das sich in der Praxis nicht bewährt. Ich zehre als älterer Mann heute noch gelegentlich von mancher guten Notiz, die ich vor mehr als 50 Jahren aus Wilmsens oder Zerrenners Kinderfreund im Gedächtnis behalten habe. Und daß jetzt in einigen Regierungsbezirken durch Zugeständnisse der betreffenden Kgl. Regierungen die Alleinherrschaft der rein sprachlichen Lesebücher beschränkt worden ist, und dagegen Lesebücher der älteren Form, die auch Realien enthalten, wieder Raum gewonnen oder wenigstens behalten haben, begrüßen wir als ein gutes Zeichen.*)

*) Anmerkung der Redaktion. Ich kann den angelegentlichen Wunsch nicht unterdrücken, daß der liebe Herr Verf. in seinen aphoristischen Bemerkungen über Realunterricht, Real-Lehrbuch und sog. Lesebuch Wahrheit und Irrtum etwas schärfer geschieden und deutlicher kenntlich gemacht hätte. Die eigentlichen, die entscheidenden Kontroversen auf dem Gebiete des Realunterrichts sind doch offenbar die Fragen:

1) ob das realistische Lernen selbständig sein (d. h. als eine wirkliche Lehr- und Prüfungsaufgabe gelten), oder ob es im Sprachunterricht einquartiert (d. h. dort tant bien que mal nebenbei abgemacht) werden soll; — analog der Frage: ob der Religionsunterricht selbständig sein, oder aber in den Sprachstunden mitbesorgt werden soll;
2) ob ein sachunterrichtliches Lehrfach — gleichviel ob Realien oder Religion — falls dort wirklich etwas gelernt und über das Gelernte geprüft werden soll, ein wohlberechnetes Lehrhülfsbuch bedarf, oder nicht; — (die Erwägung, ob dieses Buch dann irgend einem andern Buche beigebunden werden soll oder nicht, ist natürlich keine pädagogische, sondern eine Buchbinderfrage);
3) ob das realistische Lehrhülfsbuch bloß dürre Auszüge, oder aber (gerade wie das bibl. Historienbuch) ausführliche Darstellungen enthalten soll;

In Bezug auf die deutsche Grammatik ist in den St. Gallener Sprachbüchern wie auch anderwärts in der Schweiz der Einfluß der Sprachdenklehre von

4) ob im Realunterricht (wie in allen übrigen Fächern) didaktischer Materialismus getrieben werden darf, oder nicht.

Diese principiellen, entscheidenden Fragen läßt der Hr. Verf. leider völlig zur Seite liegen. Ich meinesteils nehme zwar an, daß er als alter Leser des Ev. Schulbl. dieselben in dem Sinne beantwortet, wie sie von längst her in diesen Blättern von mir und andern Mitarbeitern besprochen und beantwortet worden sind. Da er sich aber nicht darüber ausspricht, sondern bloß jene rein äußerliche Buchbinderfrage in dem Sinne einer Finanzfrage erörtert: so bleiben die Leser über seinen principiellen Standpunkt im Dunkeln. Nehmen wir nun einmal an, daß alle Leser, ja alle Lehrer und Schulbehörden diese pure Nebenfrage, die er aus dem dunkeln Hintergrunde hervortreten läßt, ganz in seinem Sinne beantworteten, — was wäre damit im Realunterricht pädagogisch entschieden? Offenbar nichts, gar nichts. Denn auch jemand, der über die 4 principiellen Fragen ganz entgegengesetzt denkt als der Hr. Verf., könnte ihm leicht den Gefallen thun, in der Buchbinder- resp. Finanzfrage seine Formel nachzusprechen; ja er könnte ihn noch übertrumpfen und sagen: man solle, um die vielerlei Einbände zu sparen, nicht bloß das sprachliche Lesebuch und Real-Lehrbuch, sondern die sämtlichen Schulbücher in einen Band vereinigen. Ja, dieser Jemand könnte den Trumpf noch weiter spielen und dem Hrn. Verf. vorhalten: er kännte ein Realbüchlein, worin alles Wissenswerte dieses Gebietes auf wenige Blätter zusammengedrängt sei, das also nur wenige Pfennige koste, überdies bereits mehrere Auflagen erlebt habe, mithin nach dem Urteile der betreffenden Lehrer und Schulbehörden auch bewährt sei; darum möge man auch anstatt des dicken, kostspieligen bibl. Historienbuches ein solches gedrängtes Kompendium dem Gesamtbande einfügen. Was wollte nun der Hr. Verf. von dem gemeinsamen dunklen Hintergrunde aus auf einen solchen Vorschlag erwidern, da sein finanzielles Anliegen ja nach Wunsch und über Wunsch befriedigt wäre?

Doch das ist bei dem Vorschieben purer Außenfragen, wo die principiellen in der Schwebe gelassen werden, nur das kleinste Ungemach, daß dadurch nach der Innenseite nichts entschieden wird. Viel schlimmer ist, daß durch ein Hereinziehen von Nebenfragen, während die Hauptfragen noch unausgemacht sind, die ganze Sachlage verschoben, die Kontroverse verunreinigt, der Blick getrübt wird; was nun — da im Trüben gut fischen ist — die weitere Folge hat, daß konfuse Köpfe durch schlauere sich verleiten lassen, von der Nebenfrage aus über Hauptpunkte zu entscheiden. Nehmen wir zur Veranschaulichung ein Beispiel aus einem andern Gebiete. In der Kontroverse über den religiösen Charakter der Schulen, die doch an und für sich eine Gewissens-, Rechts- und pädagogische Frage ist, hat man von simultaner Seite bekanntlich sehr geschickt auch die Finanzfrage mit in den Vordergrund geschoben. Da nun thatsächlich bei der simultanen Vereinigung zweier Konfessionsschulen häufig etwas gespart werden kann, so ist nicht zu verwundern, daß solche Leute, welche von den einschlägigen Fragen nur allein die Geldfrage klar besehen können, von diesem klaren Punkte aus frischweg über die dunkeln mit entschieden haben. Solche Veranschaulichungsbeispiele bietet die Schulgeschichte wie die Kirchen- und Staatsgeschichte in reicher Zahl. — Aber das Ungemach kann auf demselben Wege auch durch eigene Schuld herbeigezogen werden, wenn man nämlich da, wo kluge Leute auf der Gegenseite stehen, selber die principiellen Gesichtspunkte vernachlässigt und dafür mit Nebengründen operiert. Kein Wunder, daß dann der Prozeß verloren geht — wie das auf unserm Gebiete z. B. gewisse Lehrerwitwenkassen bei der Verteidigung ihrer Lese- und Realbücher zu ihrem schweren Schaden erfahren haben. —

Unser Hr. Verf. scheint gar nicht zu ahnen, wie viel Übels seine Weise über die Realbuchfrage zu reden, die man auch in kirchlichen und sog konservativen Blättern häufig hören kann, auf dem methodischen Gebiete bereits angerichtet hat und in Zukunft noch anrichten wird, wenn ihr nicht Einhalt geschieht. Ist ihm doch jener erstgenannte lapsus, wo von einem äußeren Gesichtspunkte aus über eine principielle Frage abgeurteilt wird, in seinen wenigen Zeilen selber begegnet. Darauf will ich noch kurz aufmerksam machen. Sein finanzielles Anliegen, das offenbar ursprünglich durch irgend eine Besorgnis auf dem Realunterrichtsfelde wachgerufen ist, läßt ihn nämlich zufällig auch mit einem Theorem der sprachunterrichtlichen Methodik in Konflikt geraten, — mit dem Satze, daß das sprachliche Lesebuch nur stilistische Musterstücke enthalten dürfe. Das ist doch offenbar eine Scene wie jene, wo einer, der sich bei einer niedrigen Thür den Kopf gestoßen hat, mit dem

Wurst stark verspürbar, was gewiß kein Tadel ist, obwohl ein Schulinspektor im Berner Oberlande mir einst bemerkte: „Wir wursteln nicht, außer im Herbst.“ Der Wirrwarr in unsrer deutschen Terminologie giebt sich auch hier kund; nicht bloß, daß man, wie schon ziemlich allgemein ist, Subjekt — Satzgegenstand, Objekt — Ergänzung nennt: neu war mir, daß Attribut — Zuschreibung genannt wird. Die Kasus heißen hier Wenfall, Wesfall (nicht, wie bei Wurst Wessenfall) u. s. w. Doch klingt es immer hart und eigen, wenn gefordert wird: Sage mir den Wesfall von die Schule, den Wenfall von das Haus! Die W. Heyschen Fabeln werden auch hier noch dem Zeichner O. Speckter zugeschrieben. Der bescheidene Verfasser hatte sich bekanntlich in den ersten Auflagen gar nicht genannt; es hieß nur auf dem Titel: Fünfzig Fabeln in Bildern von O. Speckter. Jetzt sollte man aber doch dem Dichter überall sein Recht widerfahren lassen. Manche nette schweizerische Gabe, die bei uns unbekannt ist, wäre wohl in diesen Büchern zu finden. So z. B. das kleine Gedicht von A. Keller:

Die Brüder.

Einst fiel ein Knäblein in den Bach,
Weil unter ihm das Steglein brach.
Sein ält'ster Bruder rief und schrie
Und sank vor Schrecken auf die Kniee;
Der andre eilte fort nach Haus
Und rief die Mutter gleich heraus.
Der jüngste sprang dem Bruder nach
Und zog ihn mutig aus dem Bach.
Nun denke nach und sag' mir an,
Wer wohl am besten hat gethan?

Für den Anschauungsunterricht hat die Schule 4 große Bilderbücher in Folio von J. Staub (Preis 16 Fr.), ähnlich dem Schreiberschen in Eßlingen, welche auf der Wandtafel aufgestellt wurden, während die kleinen ABCschützen einen Halbkreis um die Tafel bildeten und die Arme auf der Brust zusammenlegten. (Wäre wohl für die Gesundheit nicht besser, sie auf den Rücken zu legen? Freilich sind die Hände vom Lehrer dann nicht zu sehen.) Es wird auf Sprechen in ganzen Sätzen und auf Schriftdeutsch gehalten, während der Lehrer, wo es sich um das Verständnis handelt, zu meiner großen Befriedigung die Erklärung im Landesdialekt gab. Frisch gab ein Büblein bei der Maus an, daß sie ein schädliches Tier sei, „weil sie die Anke (Butter) fresse thät.“ Auch der Hase

unschuldigen Balken, der bloß seine Pflicht gethan, Händel anfangen will. Denn daß ein finanzieller Wunsch mit dem Umfange des belletristischen Lesebuches in Konflikt kommen kann, das ist ja klar; wie aber der Inhalt dieses Buches einem solchen Wunsche im Wege stehen könne, ist unerfindlich — so unerfindlich, wie jemand, der geschlafen hat, in derselben Zeit einen andern bestohlen haben soll. In Wahrheit hat also der finanzielle Gesichtspunkt des Herrn Verfassers mit jenem sprachmethodischen Satze gar nichts zu thun — gleichviel ob dieser Satz richtig ist oder nicht. Übrigens ist derselbe — nebenbei gesagt — thatsächlich richtig. Er sagt im Grunde nichts anderes als die altbekannte Wahrheit, daß für die Jugend auch an dieser Stelle das Beste eben gut genug sei; und ich zweifle nicht, daß der Hr. Verf. bei näherem Besinnen vollständig damit einverstanden ist. Wie mag es nun zugegangen sein, daß er mit diesem sprachmethodischen Princip, das nicht bloß richtig ist, sondern selbst dann, wenn es nicht richtig wäre, mit finanziellen Wünschen gar nichts zu schaffen hat, dennoch in Krieg geraten konnte? — Nach dem bereits Gesagten glaube ich diese Frage einstweilen dem eigenen Nachdenken der Leser überlassen zu dürfen, — zumal im Verfolg der „Nachbemerkungen zu einer Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht“ auch von den landläufigen methodischen Wirrnissen in Real- und Sprachunterricht (Leitfadenfrage, belletrist. Lesebuch u. s. w.) eingehend zu reden sein wird. F. W. D.

wurde als schädliches Tier bezeichnet, weil er den Kohl und andere Feldfrüchte benagt; daß man ihn besonders als beliebten Braten jagt, wurde nicht gesagt.

Für die zwei Kurse der „Ergänzungsschule" bis zum vollendeten 15. Lebensjahre ist ein großes Lesebuch vorgeschrieben mit reichem mannigfaltigen Inhalt, vollständiger Auskunft über geschäftliche Verhältnisse, Erklärung physikalischer Apparate u. s. w., auch Scenen aus Schillers Wilhelm Tell nebst andern klassischen Stücken fehlen nicht. Es hat gegen 500 Seiten in Lexikonformat und führt den Titel: „Lesebuch für die Ergänzungsschule, obligatorisch für das 8. und 9. Schuljahr. St. Gallen."

Auf die Frage, warum die hochpoetische Schweiz, wo doch der Gesang so fleißig getrieben wird und die kleinsten Orte treffliche Singchöre haben, wo die Hirtenbuben auf allen Bergen jodeln und in der dünnen, reinen Luft von jung und alt glockenreine Töne gehört werden, so wenig namhafte Dichter hat, blieb man die Antwort schuldig. Doch verdient der vor wenigen Jahren verstorbene A. E. Fröhlich, den Kraus in seinen „Geistlichen Liedern im neunzehnten Jahrhundert" (Darmstadt 1863) als geistlichen Liederdichter ganz übersehen hat, auch als guter Fabeldichter*) hervorgehoben zu werden. Mit Befriedigung wurde mir indes das zweibändige Werk gezeigt: „Die poetische Nationallitteratur der deutschen Schweiz, von Robert Weber. Glarus bei Vogel."

So wichtig dem Schweizer die Schule sein mag, so muß man doch auch dort den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragen. Die Schulen des Kantons St. Gallen teilen sich trotz ihres 7jährigen Kursus doch immer noch in Jahrschulen, welche außer den gesetzlichen zehn Wochen Ferien das ganze Jahr hindurch Unterricht erteilen; in Halbjahrschulen, die nur im Winter Unterricht, den Sommer hindurch Ferien haben, und in geteilte Jahresschulen, in denen die Kleinen nur im Sommer, die Großen nur im Winter volle Schule haben. In den geteilten Jahresschulen sowie in den Halbjahrschulen unterrichtet der Lehrer die betreffenden Schüler in fünf Wochentagen. Der sechste gehört der Repetier- oder Wiederholungsschule, welche diejenigen Kinder besuchen müssen, welche in dem betreffenden Halbjahre keine volle Schule haben.

Was den konfessionellen Charakter der Schulen des Kantons betrifft, so strebt die Kantonalbehörde die Simultanschule an; es ist ihr aber dies nur in der Hauptstadt St. Gallen gelungen. Im übrigen erfahren einzelne evangelische Kinder in katholischen Schulen und umgekehrt eine unbeanstandete Aufnahme, wie überhaupt die Toleranz in dem Kanton weit zu gehen scheint. Wir sahen, wie im katholischen Weesen der Priester ohne alle Schwierigkeit mit allen Ehren seiner Kirche eine evangelische Frau begrub. Man scheint das katholischerseits dort lieber zu thun, als einem Geistlichen der andern Konfession Eintritt zu gewähren.

Das Bundesgesetz verpflichtet jede Gemeinde, für den nötigen Primarunterricht jedes Kindes in derselben zu sorgen; — daraus läßt sich, wenn man will, die konfessionslose Schule ableiten.**) Andrerseits ist in dem schweizerischen Bundes-

*) Von der Präcision seiner Fabeln nur eine kleine Probe: Die Pappel und der Pflaumenbaum. Die Pappel spricht zum Bäumchen: Was machst du dich so breit mit den geringen Pfläumchen? Es sagt: Ich bin erfreut, daß ich nicht bloß ein Holz, nicht eine leere Stange. Was? ruft die Pappel stolz: Ich bin wohl eine Stange, doch eine lange, lange!

**) Nein, — nicht wer will, sondern nur Advokaten, denen bei dem „heiligen Zwecke" an der Beschaffenheit der „Mittel" nichts gelegen ist. D. Red.

gesetz völlige religiöse Freiheit gewährleistet — das können andere gegen die Simultanschule geltend machen. Jede selbständige Haushaltung oder Feuerstelle, also auch selbständige Junggesellen oder Jungfrauen, zahlen eine jährliche Schulgrundtaxe von 1 Fr. 50 Cent. bis 1 Fr. 70 Cent. Dazu kommt dann noch ein Prozentsatz von etwa 5 bis 6 Centimes vom Hundert, um die nötige Schulsteuer aufzubringen. Aus dem „Lehrplan für die Primarschulen des Kantons St. Gallen, vom 1. und 6. März 1865 (Druck der Zollikoferschen Offizin)" teile ich noch die Verteilung der Stunden auf die einzelnen Klassen und Fächer für „die gesetzliche Jahresschule nebst Ergänzungsschule als Gesamtschule" mit.

1. Alltagsschule.

	Unterschule.			Oberschule.			
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Religion und Sittenlehre	2	2	2	2	2	2	2
Deutsche Sprache	12	12	12	11	8	7	7
Rechnen	3	4	4	4	4	4	4
Formenlehre	—	—	—	1	1	2	2
Schreiben	—	—	3	3	2	2	2
Zeichnen	—	—	1	2	2	2	2
Gesang	1	2	2	2	2	2	2
Geographie	—	—	—	2	2	2	2
Geschichte	—	—	—	—	2	2	2
Naturgeschichte	—	—	—	—	2	2	2
	18	20	24	27	27	27	27
Weibliche Arbeiten	—	—	—	3	3	3	3

2. Ergänzungsschule.

	I.	II.
Deutsche Sprache	2	2
Rechnen und Formenlehre	2	2
Naturkunde	1½	1½
Erdbeschreibung	½	—
Geschichte	—	½
	6	6
Weibliche Arbeiten	3	3

Obige Verteilung — wird im 2. Teil Art. 3 u. f. des Lehrplans hinzugefügt — ist auf das gesetzliche Minimum der Unterrichtszeit einer Gesamt-Jahresschule (27 Stunden) mit Ergänzungsschule (6 Stunden) berechnet. Wo die Verhältnisse das Maximum der Alltagsschulzeit (33 Stunden) gestatten, sind die Mehrstunden voraus der deutschen Sprache, dem Rechnen, der Formenlehre und allenfalls dem Schreiben zuzuwenden; die Realfächer als eigene Lehrfächer sollen nicht früher begonnen werden, als der Lehrplan bestimmt. Die Unterrichtsstunden für die weiblichen Arbeiten fallen außer die 27 Stunden der Alltagsschulzeit. Von der Formenlehre können die Mädchen dispensiert werden. Sind in einer Schule mehrere Lehrer angestellt, so darf doch in keinem Falle der Klassenunterricht dem Fachunterrichte geopfert werden (Art. 10). Der Unterricht ist täglich mit Gebet oder Gesang zu beginnen und zu schließen (Art. 11).

Für die weiblichen Arbeiten der Ergänzungsschule heißt es zuletzt: Haushaltungskunde: Belehrungen über die wichtigsten weiblichen Hausgeschäfte in Bezug auf Nahrung, Kleidung, Besorgung des Gartens — alles mit besondrer Rücksicht auf Ordnung und Reinlichkeit und Ausbildung eines haushälterischen Sinnes.

Von den geteilten Jahresschulen und Halbjahrschulen wird vorausgesetzt, daß sie wenigstens in den Hauptfächern hinter den vollen Jahresschulen „nicht allzuweit" zurückbleiben (Art. 6).

Jeder Lehrer hat für seine Schule in Verbindung mit dem Ortsschulrat einen Stunden- und Lektionsplan zu entwerfen, worin genau zu bezeichnen ist, in welcher Ordnung an jedem Schultage und in jeder Schulstunde Lehrer und Schüler beschäftigt sind, welchen unmittelbaren Unterricht letztere genießen, und welche stille Beschäftigung sie auszuführen haben. Es ist dabei anzustreben, daß wo möglich jede Klasse an jedem halben Schultage zweimal unterrichtet werde, und die stille Beschäftigung der Kinder sich auf den kurz vorher empfangenen oder kurz nachher folgenden mündlichen Unterricht beziehe (Art. 9).

Der Lehrstoff der „Religions- und Sittenlehre" ist für die katholischen Schulen „nach der Verordnung des bischöflichen Ordinariates der Diözese St. Gallen," für die reformierten Schulen „nach der Verordnung des evangelischen Kirchenrates des Kantons St. Gallen" bestimmt. Zur Bezeichnung des Geistes der Verordnung des letzteren, wenigstens so weit sich derselbe auf die unterste Stufe bezieht, folge dieselbe hier wörtlich: 1. (unterste) Klasse „durch einfache, sittlich-religiöse Erzählungen und kindliche Besprechung der den Schülern naheliegenden Stoffe werden dieselben aufmerksam gemacht auf ihr Verhältnis zu den Eltern, Geschwistern, Dienstboten, Mitschülern, Lehrern, zu sich selbst, zur Natur (Tiere, Pflanzen) und zu Gott. Das sittlich-religiöse Leben der Schüler wird geweckt durch Klarmachung der Verhältnisse und durch anschauliche Erläuterung von kurzen und verständlichen Sprüchen und Versen." Wir finden hier das Verstandesmäßige zu einseitig betont und vermissen hier schon einfache biblische Geschichten, die doch mehr wirken als sonstige Erzählungen für Verstand und Herz. Erst in der folgenden Klasse kommen unter den geforderten „zweckmäßig ausgewählten, einfach gehaltenen Erzählungen aus dem Leben und der biblischen Geschichte" „auch aus dem Leben Jesu entnommene." Die Kenntnis der biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments kommt weiterhin zu ihrem Recht, Einführung in den Gebrauch der Bibel selbst oder auch nur des Neuen Testaments wird nicht gefordert, nur von einem biblischen Geschichtsbuche ist die Rede. Andeutung irgend eines Stoffes aus der Kirchengeschichte fehlt auffallender Weise gänzlich.

Wir nehmen von der Weesener Schule Abschied, indem wir noch eines jungen, früh dahin geschiedenen Lehrers derselben gedenken, dessen Grabstätte eine der vordersten des Kirchhofs ist und dem die Hinterbliebenen folgende gewiß gut gemeinte Grabschrift gesetzt haben:

„Als schönes Beispiel für die Jugend,
Ging er mit Kunst, Fleiß und Tugend
Auf einer Segens- und hoffnungsvollen Bahn
Im Fache der Erziehung stets voran."

Zum Werkstattunterricht.

(Von Lehrer Hugo Grosse in Halle a. d. S.)

Nachdem die „Gemeinnützige Gesellschaft in Leipzig" bereits im Vorjahre einen Kursus im Handarbeitsunterricht für Lehrer und einen für Schüler eingerichtet hatte, rief sie, da jener erste Versuch geglückt war und rege Teilnahme gefunden hatte, auch im vergangenen Wintersemester eine Schülerwerkstatt ins Leben. In der letzten Sitzung der „Gemeinnützigen Gesellschaft" (14. März d. J.) erstattete der Realschuloberlehrer Dr. Götze daselbst, unter Hinweisung auf die veranstaltete Ausstellung von Arbeiten der Leipziger Schülerwerkstatt, des Taubstummen-Instituts, des Barthschen Erziehungs-Instituts und der Realschule I. Ord., einen eingehenden Bericht über den gegenwärtigen Stand des Handfertigkeits-Unterrichts in Leipzig, aus dem wir nachfolgendes mitteilen.

Der Redner betonte zunächst,*) die Schülerwerkstatt stehe trotz der verschiedenen Meinungen, die sich über deren Wesen und Aufgaben zu entwickeln begonnen, auf demselben Grunde, auf dem sie von Anfang an stand. Sie habe die Arbeit zur Basis, als unschätzbares Erziehungsmittel nicht bloß des Verstandes, sondern des Charakters: es solle mit dem von Pestalozzi und danach von Fröbel betonten Princip der Anschauung ernst gemacht werden, indem man dem Schüler nicht die Anschauung unvermittelt gebe, sondern ihn nötige, sie sich durch eigene Bethätigung zu erarbeiten und es solle die Schule, die sich vorwiegend der Entwickelung des Geistes zuwendet, eine Ergänzung finden, indem die Schülerwerkstatt die Erziehung des Auges und der Hand fördere. Es werde damit hoffentlich ein gesundes Gleichgewicht zwischen geistiger und körperlicher Anstrengung herbeigeführt und so gegen die Überbürdung mitgekämpft, die ja wesentlich auf eine einseitige Belastung mit geistiger Arbeit hinauslaufe. Bloßes Denken ohne Handeln, bloßes Wissen ohne Schaffen sei unfruchtbar und gerade der deutschen Erziehung thue eine Ergänzung der Vielwisserei durch vermehrte Erfahrung dringend not.

Hierauf sagte der Berichterstatter etwa folgendes: Wie aber das Gute lohnt nach allen Seiten, so dienen wir mit diesen erzieherischen Reformbestrebungen in hohem Maße auch dem Leben ganz unmittelbar. Die Knaben, die in der Schülerwerkstatt sehen und zugreifen gelernt haben, werden bessere Handwerkslehrlinge werden, als jene kurzsichtigen, engbrüstigen Büchermenschen, auf die es das herrschende Unterrichtssystem abgesehen zu haben scheint. Viele, die keine Anlagen zu einem wissenschaftlichen Berufe besitzen, werden in der Schülerwerkstatt die Lust zum Handwerk in sich entdecken und, statt das gelehrte Proletariat vermehren zu helfen, sich der Werkstätte zuwenden, etwas tüchtiges lernen und in sich selbst zufriedene Menschen werden: Viele aber werden aus der Schülerwerkstatt wenigstens Respekt vor der tüchtigen Handwerkerarbeit mit fortnehmen, sie werden hier lernen, billigen Schund von solider Arbeit zu unterscheiden. — Ich kann das eben gesagte durch Erfahrungen, die wir bereits gemacht haben, erhärten. Erst gestern bekam ich die Nachricht, daß einer unserer tüchtigsten Schüler — er gehört zu denen, die eine Freistelle haben — trotz der ihm entgegenstehenden Hindernisse es erreicht hat, bei einem Lehrmeister unterzukommen. Die Eltern wollten, daß er, um rasch etwas zu verdienen, Laufbursche werden sollte; die in

*) Vgl. Leipziger Tageblatt vom 15. März.

der Schülerwerkstatt erweckte Lust zur Tischlerei trieb aber den Knaben, den leichten Gewinn auszuschlagen, und er blieb trotz der Schwierigkeit, bei seiner Armut einen Meister zu finden, bei seinem Entschluß, Handwerker zu werden. Ein anderer Fall betrifft einen Schüler, der eine höhere Schule besucht und sich, den Eltern und Lehrern das Leben schwer machte, weil er in der Schule durchaus nicht gut thun wollte. Nachdem er einige Zeit die Schülerwerkstatt besucht, erklärte er seinem Vater, er wolle Schlosser werden, in welchen Entschluß die Eltern, wenn auch mit nicht ganz leichtem Herzen, willigten. Ferner habe ich von einem unserer talentvollsten Schüler zu erzählen, der ohne die Schülerwerkstätte wahrscheinlich Schreiber, da er eine schöne Handschrift schreibt, geworden wäre; bei uns zeigte und entwickelte sich im Modellierkursus seine künstlerische Begabung und mit Hilfe des Vereins zur Unterstützung talentvoller Knaben besucht er von Ostern an die höhere Gewerbschule, sowie das Atelier des Professor zur Strassen. —

Wohin ich aber auch bei den Eltern unserer Schüler gehört habe, ist mir berichtet worden, daß die Knaben anstelliger, geweckter, findiger geworden sind. Oft habe ich vernommen, daß sie sich eine kleine Reparatur im Hause nicht mehr entgehen lassen und erst neulich hörte ich von einem Vater, daß sein Knabe, der bisher links war, ihm eines Tages zeigte, daß er auch mit der rechten Hand zuzugreifen gelernt habe. Alles in allem können wir von unseren Schülern Erfreuliches berichten. Wir eröffneten die jetzigen Kurse Ende Oktober 1881 in der Papparbeit mit 23 Schülern, davon sind 4 ausgeschieden und 1 hinzugetreten, so daß der Kurs jetzt aus 20 Schülern besteht. Von den 20 Schülern im Holzkursus sind 5 ausgeschieden, so daß 15 verblieben, von 8 Schülern im Metallkursus sind nach Ausscheiden von zweien 6 zurückgeblieben und im Modellierkursus sind die 6 anfänglichen Teilnehmer auf 5 zurückgegangen. Wir begannen also zusammen mit 57 Schülern und schließen das Semester mit 46. Die Schüler rekrutieren sich namentlich aus den Bürger- und Bezirksschulen. Institute und höhere Schulen sind spärlicher vertreten, weil ihre Schüler nach vielfachen Aussagen so mit häuslichen Arbeiten bedacht sind, daß sie die Arbeit in der Werkstatt als einen Luxus ansehen, den sie sich nicht gestatten dürfen.

In erfreulicher Weise sind auch die Lehrerkurse weiter gediehen. Am Kursus für Papparbeiten nehmen gegenwärtig 8 Herren Teil, in der Tischlerei arbeiten ebenfalls 8, im Metallkursus 7 und im Modellierkursus 3. Die Teilnehmer an diesen Kursen sind zumeist an den Bezirks- und Bürgerschulen, sowie an der Ratsfreischule thätig. Auch die Realschule zu Reudnitz und die Zillersche Übungsschule für Studierende sind vertreten. Hier, wo der Meister der Schule sich dem Meister vom Handwerk in die oft strenge Lehre giebt, reicht in der That die Schule dem Leben in erfreulichster Weise die Hand.

Redner teilte sodann weiter mit, daß ein fester Zusammenhang der Teilnehmer nicht nur in der Werkstatt, sondern auch außerhalb derselben insofern besteht, als dieselben allmonatlich zu einer Versammlung zusammentreten, in der methodische Fragen, die den Arbeitsunterricht betreffen, oft in recht lebhafter Weise erörtert werden.

Eine Frucht der Berührung der Leipziger Delegirten mit den Vertretern der Dresdner Schülerwerkstatt in diesem Central-Komitee war es, daß sich die Gemeinnützige Gesellschaft zu Leipzig und der Gemeinnützige Verein zu Dresden mit einer Petition an die Ministerien des Innern und des Kultus wandten, derzufolge in den nächsten Sommerferien ein Kursus zur Ausbildung von Lehrern

für Handfertigkeits-Unterricht in Dresden unter Leitung von Klauson-Kaas stattfinden wird. Das Ministerium des Innern hat bereits dem Unternehmen eine Beisteuer von 3000 M. gewährt, und das Ministerium des Kultus hat die thunlichste Unterstützung der sich beteiligenden Lehrer in Aussicht gestellt. Es ist zu erwarten, daß die Leipziger Schülerwerkstatt eine Anzahl tüchtig vorbereiteter Teilnehmer nach Dresden entsenden wird.

Die Ausstellung der Leipziger Schulwerkstatt hat Anspruch darauf, eine ehrliche genannt zu werden. Sie bietet Gutes und Schlechtes, die Stümperei des Anfängers und die Arbeiten der Vorgeschrittneren sind ausgestellt. Vollständig ist die Ausstellung deshalb nicht, weil trotz der ausdrücklichen Bestimmung, daß die hergestellten Arbeiten zur Verfügung der Schülerwerkstatt bleiben müssen, dennoch manches Stück mit fortgenommen und leider nicht wiedergebracht worden ist. Sie hat Ergänzungen erfahren durch Arbeiten, welche in den Elementarklassen der Barthschen Erziehungsschule von 6—8jährigen Kindern hergestellt worden sind. Es sind dies also Arbeiten, welche sich zwischen die des Fröbelschen Kindergartens und unseren, für größere Knaben berechneten Werkstattsarbeiten vermittelnd einschieben. Ferner sind Arbeiten ausgestellt, die in dem hiesigen Taubstummen-Institut gefertigt wurden. Sie sollen beweisen, wie fruchtbar gerade für Internate die praktische Beschäftigung zu machen ist. Ein Zusammenhang zwischen unseren und diesen Arbeiten besteht insofern, als die letzteren geradezu aus der von uns gegebenen Anregung hervorgegangen sind. Eine Anzahl der taubstummen Zöglinge wurden privatim mit Buchbinderei und Holzarbeit beschäftigt. Die ausgestellten Arbeiten wollen nicht als vollendet gelten; sie sollen nur das Ziel andeuten, nach welchem auch in Internaten in Bezug auf den Handfertigkeitsunterricht gestrebt werden sollte. Eine dritte Ergänzung bilden die Arbeiten, welche Schüler höherer Klassen der hiesigen Realschule I. O. unter Anleitung ihrer Lehrer privatim hergestellt haben. Sie gehen über unsere Werkstattsarbeiten hinaus und zeigen die enge Verbindung zwischen dem höheren Unterricht und der praktischen Beschäftigung.

Wir schließen unsern Bericht mit dem Wunsche, daß die Idee der Schülerwerkstätte auch künftighin in Leipzig — das in einzelnen seiner Anstalten seit Jahren dem Arbeitsunterrichte volle Aufmerksamkeit zugewandt hat — eine Stätte finden und ihr stets eine ernste Aufmerksamkeit und warme Förderung zu Teil werden möge. G.

Ein Probesingen nach der Chevéschen Ziffern-Methode.

Nachdem Nr. 4 des Schulblattes eine kurze, aber zeitgemäße Besprechung der Chevéschen Elementargesanglehre gebracht, wird es für manchen Leser dieser Zeitschrift nicht ohne Interesse sein, über ein am 22. Febr. c. zu Essen stattgefundenes Probesingen nach genannter Methode einiges Genauere zu erfahren. Veranlassung zu demselben gaben zwei in der amtlichen Lehrer-Konferenz des Inspektionsbezirkes Essen I. gehaltene Vorträge über Gesangunterricht. Der Referent des ersteren dieser Vorträge sprach sich zu gunsten des Singens nach Noten aus, während der Korreferent, Herr Rektor Stennes, sich eifrigst der Ziffern-Methode annahm, nach welcher er bereits seit 1872 unterrichtet. Herr Stennes erbot sich, um seine Gründe praktisch zu belegen, ein Probesingen nach der von ihm vertretenen Gesang-Methode zu veranstalten, was von dem Herrn Vorsitzenden und mehreren Kon-

ferenz-Teilnehmern freudig begrüßt wurde. Diese Gesangesleistung fand nun, wie oben angegeben, am 22. Febr. in einem der größten Schulsäle hierselbst in Gegenwart des Kreisschulinspektors Herrn Plagge, des Chorregenten und Herausgebers der „Sängerwarte" Kondring und einer Anzahl von etwa 40 Lehrern statt. Es sollte der Anfang, die Mitte und der Schluß des Kursus nach Chevé gezeigt werden, weshalb drei Schulklassen nach einander vorgeführt wurden. Die Kinder des 2. Schuljahres waren seit einem Semester nach der Ziffern-Methode unterrichtet worden. Von den 16 Gesangstunden waren etwa 8—10 Stunden den technischen Übungen gewidmet gewesen. Die Kinder sangen nach Vornahme der Fünferreihe, des Dreiklangs und der ersteren Übungen der Stahlschen Singschule zwei vorgeschriebene Sätzchen, eins von drei, das andere von 8 Takten, bei selbständigem Taktieren vor- und rückwärts ohne einen Fehler. — Die II. Klasse, Kinder des 5. Schuljahres, zeigte verhältnismäßig nicht die Treffsicherheit der Kleinen, insbesondere machte ihr das Intervall 3 2 6 (e d a) zu schaffen, dagegen waren die Leistungen der I. Klasse, Kinder des 7. und 8. Schuljahres, für deren Treffsicherheit Herr Steunes sich verbürgt hatte, überraschend. Modulationsbeispiele nach Chevé, welche auf größeren Tafeln vor den Augen der Kinder hingen, sangen dieselben in ununterbrochener Aufeinanderfolge rein und ohne Fehler. Wir geben einige dieser Beispiele in Notennamen: c d e f g; c d es f g; d e f g a; d e fis g a; e fis g a h; e f g a b; f g as b c; f g a b c; g a h c d; g a b c d; a h c d e; a cis, d e u. s. w.

Herr St. ersuchte hierauf die Anwesenden, es möge einer der Herren eine dreistimmige Modulation (Transkription) diktieren oder an die Tafel schreiben. Da niemand sich meldete, schrieb Herr St. selbst einen dreistimmigen Satz hin, welcher in den einzelnen Stimmen chromatische Gänge zur Genüge enthielt. Nach Angabe der Tonika sangen die Schüler, welche nicht nach Stimmen geordnet waren, sondern so, wie sie vom Spielplatze aus in den ihnen fremden Schulsaal eingetreten waren, die schwierige Piece ohne jeglichen Fehler. Die versammelten Lehrer hätten es sicher nicht besser zu stande gebracht. Dieselben waren denn auch sichtlich ob solcher Leistung überrascht. Dieses Erstaunen wuchs aber noch, als die Kinder ein mehrstimmiges Lied, die russische Nationalhymne, das inzwischen von einem der anwesenden Lehrer in Ziffern zum Anschreiben an die Tafel übergeben und von Herrn St. hingeschrieben worden, sofort prima vista tadellos sangen mit Ausnahme eines Unachtsamkeitsfehlers in der 4. Stimme, wo das erste Mal statt b c gesungen wurde. Herr St. ließ hier, wie auch bei den Modulationssätzen, die Harmonien in der verschiedensten Aufeinanderfolge singen. Die Fertigkeit, womit jede mit dem Violinbogen kurz bezeichnete Akkordverbindung auch außer der Reihe sofort rein erklang, mußte mit Recht in Erstaunen setzen und hat sicher bei manchem Zuhörer den Gedanken hervorgerufen: „Du versuchst es jetzt auch einmal mit der Ziffern-Methode." Thatsächlich hat eine größere Zahl von Schulsystemen im Stadt- und Landkreise Essen mit Beginn des neuen Schuljahres für den methodischen Gang bei dem Gesangunterrichte die Übungen nach der Ziffern-Methode, wie sie die Singschule von Stahl bietet, in die Pensenverteilungen aufgenommen. Einen geeigneten Liederkursus in Ziffernschrift enthält das soeben bei G. D. Bädeker erschienene Liederbuch für die Volksschule, dessen 2. und 3. Teil für die Kinder der Mittel- resp. Oberstufe bestimmt ist und in einer vierfachen Ausgabe (für evangel. und für kathol. Schulen in Ziffern und in Noten) vorliegt.

Essen. —nn.

Pädagogische Lesefrüchte nebst Randglossen.

(Von Dekan Strack in Langgöns.)

1. Lehrerkollegium, Einheit des Geistes.

Unter dieser Überschrift findet sich ein vortrefflicher Artikel in Schmids Päd. Encyklop. Bd. 4. Es heißt S. 232: „das Gedeihen einer Schule beruht wesentlich auf dem einheitlichen Geist des Lehrerkollegiums." Auch die vortrefflichste Organisation helfe nichts; ebenso wenig die Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer, denn an sich ausgezeichnete Kräfte schwächten sich, durch Mangel an gegenseitiger Übereinstimmung, wenn sie sich nicht geradezu aufhöben. Jedenfalls brächten sie nicht die Gesamtwirkung hervor, die sich von ihnen erwarten lasse, während geringere Kräfte durch harmonisches Ineinandergreifen sich gegenseitig unterstützten und ein annehmbares Resultat liefern könnten. Aber wie selten ist dieser einheitliche Geist in Schulen, an denen zwei oder mehrere Lehrer wirken. Wie häufig dagegen leben sie in Hader und Streit miteinander oder sie stehen sich wenigstens ferne, daß sie wenig miteinander verkehren und sich gemeinschaftlich über die Schule und die Schüler besprechen. Ein jeder geht seine Wege, ohne daß sich der andere viel um ihn bekümmert; jeder befolgt eine andere Methode, einen andern Lehrgang und Plan. Bei Gelegenheit setzen sie sich dann einander herab. Vielleicht geben sie sogar ihre Feindschaft und Erbitterung vor den Schülern kund u. s. w.

„Welchen Einfluß wird aber ein so uneiniges oder wenigstens nicht einiges Lehrerkollegium auf die Schüler selbst äußern? Sicherlich keinen guten, empfinden müssen sie ihn, sei es auch unbewußt. Wenn der Schüler bei Personen, die ihm in allen seinen Lebensverhältnissen zum Muster dienen sollen, statt Eintracht und Harmonie Spaltung und Zerwürfnis wahrnimmt, wenn er statt edler, geselliger Sitte die rohe Äußerung des Ein- und Unterordnens des Einzelnen in und unter ein Ganzes, Widerstreit und Auflehnung sieht, so ist dies an und für sich ein schlimmes Beispiel der ärgsten Art, das ähnlichen verkehrten Neigungen und unsittlichen Gesinnungen in ihm Nahrung und Stärkung, vielleicht sogar die Entstehung giebt. Die Verschuldung ist aber in solchen Fällen eine doppelte, indem nicht nur die guten Einwirkungen eines edlen Beispiels durch Erregung der besseren Kräfte im Menschen wegfallen, sondern das Schlechte geradezu an die Stelle gesetzt und gefördert wird. Die schlimmen Folgen eines so abnormen Zustandes werden aber natürlich im Unterrichts- und Erziehungsgeschäft selbst am handgreiflichsten hervortreten. Von übereinstimmenden, gemeinsam durchdachten und durchsprochenen Gesichtspunkten in Beziehung auf das Bildungsziel der ganzen Anstalt und der einzelnen Klassen, auf Methode und Disciplin u. s. w. wird kaum die Rede sein können. Man wird wenigstens auch hier jeden seinen eigenen Weg gehen sehen. So mag es kommen, daß ein Lehrer den Hauptwert auf etwas legt, was der andere nicht nur in der That, sondern auch mit lauten Worten selbst vor den Schülern geringschätzt, in der einen Klasse läßt man massenhaft auswendig lernen, um in andern das meiste wieder zu vergessen, und weniges verständig zu durchdringen und sich fest anzueignen; hier wird an die Schüler hindoziert, wie auf der Universität, während man dort wieder auf ihre eigene Teilnahme am Unterricht, auf Selbstthätigkeit dringt. Indem der eine Lehrer auf Ordnung und Reinlichkeit, auf Anstand und gute Sitte im Sprechen und Benehmen hält, wird dies alles von einem andern nicht hoch angeschlagen,

weil er im Stillen und vielleicht auch laut der Ansicht ist, solches sei Ziererei und nicht urkräftig genug; eine Klasse wird zu viel, eine andere zu wenig angestrengt, und es ist eigentlich noch als ein besonderes Glück anzusehen, wenn der Wechsel vom Schlechten zum Guten geht; es giebt ja auch Mannigfaltigkeit im Verkehrten. Nicht weniger buntscheckig muß es denn auch mit der Handhabung der Disciplin aussehen. Der eine wird sie zu schlaff führen, in der Meinung, man dürfe die Freiheit des Schülers in seinem ganzen Bewegen und Treiben möglichst wenig beschränken, der andere wird despotisch und unmäßig strenge sein, weil sein Temperament so ist und weil er meint, soldatische Zucht bilde allein rechte Menschen. Während ein Lehrer der Ansicht ist, die Liebe sei auch in der Erziehung eine Macht, und man müsse vor allem das Herz der Jugend zu gewinnen suchen, hält dies ein anderer für weibisches, weichliches Wesen und behandelt sie mit gefühlloser Härte. In dieser Klasse strebt man das religiöse Leben der Kinder zu bilden, in der andern wird es vernachlässigt, wenn nicht gänzlich vernichtet. So kann es geschehen, daß die Schüler Jahre lang in den verschiedensten Richtungen hin und her gestoßen werden, sie müssen lernen und verlernen, sich etwas angewöhnen und dann wieder abgewöhnen, sie kommen in kein sicheres Geleise, das Gute kann keine tiefe Wurzeln schlagen, ihr Charakter keine feste Gestaltung erlangen. Wie gering wird die Freudigkeit bei einem solchen Lehren und Lernen sein; wie lähmend und hemmend muß eine solche Erziehung auf die edelsten Kräfte des Menschen wirken! Man wird sich zufrieden zeigen müssen, wenn die Schüler am Ende eine gewisse Summe von positiven Kenntnissen erlangt haben, die in irgend einem Examen gefordert wird und nach der man auch gewöhnlich den Zustand einer Schule bemißt. Aber wie viele edle Blüten auf solche Weise im Keime erstickt oder in ihrer Entwickelung zerstört worden sind, wie viele Kinder durch eine solche Erziehung geistig und körperlich verkommen und verkrüppelt worden sind, das weiß nur Gott, dessen Gnade und Barmherzigkeit man es allein zu danken hat, wenn der mögliche Schaden nicht noch größer ist, als er wenigstens offen zu Tage tritt."

Welcher Lehrer sollte bei solcher Vorstellung nicht nachdenkend werden und sich fragen, wie es bei ihm und seinen Kollegen aussieht und welcher Schulvorsteher oder Direktor sollte nicht durch das Wort getroffen werden, was wir weiter lesen: „Einen großen Teil der so unerfreulichen Verhältnisse trägt in vielen Fällen der Direktor." Das Lehrerkollegium muß sich über Lehrgang, Methode, Disciplin u. s. w. verständigen und respektive vereinbaren. Man hat es schon vielfach gefühlt, daß in den verschiedenen Klassen derselben Schule keine Verschiedenheit in Beziehung auf grammatische Bezeichnung, Rechtschreibung u. dgl. stattfinden, weshalb man sich in nicht wenigen Lehranstalten hierüber vereinbart. Das sollte aber bei andern Gegenständen gleichfalls der Fall sein. Es sollte festgesetzt werden, welche Lieder und welche Sprüche überhaupt und in jeder Klasse gelernt werden sollen. Die Lehrbücher jeder Disciplin sollten in einander greifen, und wenn sie nicht von denselben Verfassern für die verschiedenen Klassen ausgearbeitet sind, was am besten wäre, so müssen sie doch zu einander passen. Es muß genau bestimmt werden, was der nachfolgende Lehrer voraussetzen darf, und woran er anzuknüpfen hat. Die Disciplin muß durch Schulgesetze genau festgesetzt sein und wenn diese in ihrem Detail auch nicht den Schulen publiziert werden, so möchte es doch gut sein, wenn dieses der Hauptsache nach geschieht. Das Detail aber, die Art und Weise der Bestrafung, das Maß der Strafe u. s. w.

gehört für die Lehrer. Aber Festsetzungen darüber sind notwendig, damit nicht der eine Lehrer mit Stockschlägen züchtigt, wo der andere kaum einen Verweis giebt. Es ist dieses verschiedene Verfahren schon darum ein Übel, weil dadurch die Schüler leicht dem einen feindlich gesinnt werden, während sie dem andern mit Liebe zugethan sind. Auch darin müssen die Lehrer, namentlich auf dem Lande, mit einander übereinkommen, in welchen Fällen sie Urlaub erteilen. Die Individualität der Lehrer hat ihre Berechtigung, aber sie muß sich in den einheitlichen Geist fügen und finden. Das wird er nun so leichter, wenn der Lehrer den Anforderungen, die man an ihn wegen seiner religiösen und nationalen Gesinnung stellen kann, entspricht. Er muß sich in Übereinstimmung befinden mit der in seinem Volke gepflegten und geübten Religion. In diesem Punkte indifferent sein, wäre eben ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele. Wer unter Christen ein Lehrer sein will, wird sich als ein Christ zu erweisen haben; kommt es ihm darauf an, für den Katholizismus förderlich zu sein, so wird ihm nicht erlassen werden können, ein rechtschaffener Katholik zu sein; wer Evangelische Evangelisches lehren will, darf sich weder indifferent noch feindlich zum Evangelium verhalten. Schmid, Päd. Encyklop. 4, 212.

Darum glauben wir auch, daß religiös indifferente Kommunal- und Simultanschulen, so lange noch die Verschiedenheit in der Religion besteht und eine Macht ist, nicht zu empfehlen sind. Es fehlt die Einheit des Geistes sowohl unter den Lehrern selbst, als unter diesen und den Schülern. Wenigstens ist zu Reibereien und Mißhelligkeiten Veranlassung gegeben. Darum muß es aber noch zweifelhafter sein, ob ein Jude innerhalb eines christlichen Lehrerkollegs und in einer Schule, die weder von seiner Religion noch Nationalität ist, wegen Mangels an völliger Harmonie mit seinen Kollegen und mit den Schülern an seinem Platze wäre. Je übereinstimmender die Lehrer in ihrem ganzen Wesen sind — natürlich vorausgesetzt, daß dieses zu billigen ist — um so segensreicher wird ihr gemeinschaftlicher Einfluß in der Schule sein.

Darum sollen aber auch Lehrer allem **Parteigetriebe**, sei es im kommunalen, wie im staatlichen Leben ferne sein. Was die ganze Nation bewegt; dem kann er sich nicht abschließen. Wenn eine politische Bewegung im wahren Sinne des Wortes Nationalsache geworden ist, kann und soll sich auch der Lehrer, resp. die Lehrer dabei beteiligen. So lange aber noch Parteien zu gegenseitigem Kampfe einander gegenüber stehen, soll sich der Lehrer möglichst zurückhalten, namentlich wenn seine Kollegen eine andere Stellung einnehmen. Ein Parteimann resp. Agitator für eine Partei soll er nicht werden, und namentlich nicht seinen Kollegen gegenüber als solcher gerieren. Wo er seine Ansicht vertreten und geltend machen muß, da darf es nur mit weiser Mäßigung, ohne gehässige Anspielung auf andere, am wenigsten auf seine Kollegen geschehen.

Noch weniger darf sich ein Lehrer irgend welche Äußerungen erlauben, welche sich auf die Schwächen und Gebrechen seiner Kollegen deuten lassen. Solches erbittert und die Einheit des Geistes ist dahin. Die Schüler merken nicht nur die Gebrechen ihrer Lehrer allzu leicht, sondern noch mehr, wenn ein anderer Lehrer verblümt oder mit deutlichen Fingerzeigen darauf verweist. Die Einheit des Geistes fordert vielmehr, daß Lehrer unter einander alles entschuldigen und zum Besten kehren.

Verschiedenheiten werden immer unter den Lehrern bleiben, das kann unter Umständen gut sein, indem sie sich wechselseitig ergänzen. Nur müssen die Lehrer

selbst sich alle Mühe geben, daß die Einheit des Geistes nicht dadurch verloren geht. Also nur kein Neid und keine Erbitterung, wenn der eine Lehrer mehr Beifall findet als der andere, und keine Erhebung resp. Schadenfreude, wenn das Gegenteil der Fall ist. Mit Selbstverleugnung müssen Lehrer dahin streben, Frieden unter einander zu erhalten. Also Vorsicht, daß keiner über den andern sich beschweren kann, aber auch keine Empfindlichkeit, wenn einer glaubt, Ursache zur Beschwerde zu haben. Um der guten Sache willen Nachsicht und Verzeihung; freundliche Ausgleichung, allenfalls mit Hülfe eines Kollegen oder des Geistlichen, nicht als Vorgesetzten, sondern als Friedensboten, so einer Klage hat wider den andern. Der Schulvorsteher oder Direktor sei ebenfalls schnell bei der Hand, die erbitterten Herzen zu versöhnen und entstehende Mißhelligkeiten auszugleichen. Aber er sei auch darauf bedacht, daß keine Veranlassung zu solchen von seiner Seite, oder Seite der Behörde gegeben wird. Man sei auf der einen Seite mit Belobungen und Belohnungen an einzelne Lehrer vorsichtig, damit kein Neid entsteht, und noch vorsichtiger mit Verweisen u. s. w., welche, soweit als möglich, in der Stille abzumachen sind. Vor allem gehe der Vorgesetzte selbst in der Einheit des Geistes voran. Er suche Frieden und jage ihm nach. Auch die Frauen dürfen hierbei keinen nachteiligen Einfluß üben. Hier gilt es unter Umständen, daß sich die Männer als Herren beweisen und trotz der Reibereien unter den Frauen die Einheit des Geistes zu erhalten suchen.

K oder C?

(Von J. Fr.)

In Nr. 4 a. c. dieses Blattes veröffentlichte Hr. Dr. F. A. Finger eine Abhandlung über die Frage: Karl oder Carl?, worin in interessanten historischen und sprachlichen Erörterungen klar gelegt wird, daß nur die Schreibung mit K die richtige sei. Die Besprechung dieser Abhandlung im Freundeskreise brachte natürlicherweise auch die Rede auf andere mit K und C auftretende Eigennamen. Dabei kam man auch auf die im Jahre 1879 lebhaft diskutierte ähnliche Frage: Kronenberg oder Cronenberg (bei Elberfeld)? — Zu Anfang des erwähnten Jahres hatte nämlich der Kronenberger Lehrer Hr. Johannes Holtmanns (korrespondierendes Mitglied des Bergischen Geschichtsvereins und Mitherausgeber der vom Fürsten Bismarck als Muster einer solchen bezeichneten Chronik der Bürgermeisterei Kronenberg) in einem Schreiben an Se. Excellenz General-Postmeister Dr. Stephan den Antrag gestellt, die postamtliche Schreibweise des Ortsnamens Cronenberg in Kronenberg abzuändern. Aus dem Kaiserlichen General-Postamte, von welchem gerade in damaliger Zeit die postamtliche Schreibung verschiedener Ortsnamen mit C in die mit K umgeändert und nach einem an genannten Petenten eingegangenen Schreiben Sr. Excellenz des General-Postmeisters dd. Berlin W, 28. Februar 1879 eine Geneigtheit zur Gewährung des Antrages zu erhoffen war, wurde jedoch — infolge des der Kgl. Regierung zu Düsseldorf seitens der Kronenberger Stadtverordneten-Versammlung unterbreiteten dringenden Wunsches, die Schreibweise mit C nicht abzuändern und daraufhin gefaßter Entscheidung derselben Provinzial-Behörde — dem Antragsteller die Mitteilung, daß „es sonach für die Postbehörde an einem ausreichenden Anlasse fehle, in der

gedachten Angelegenheit dem Antrage weitere Folge zu geben." Dies letztere Schreiben datiert vom 19. Mai 1879 und ist s. Z. durch die „Kronenberger Zeitung" und die „Elberfelder Zeitung" veröffentlicht worden. Nach dieser behördlichen Feststellung der Schreibweise mußte dann auch das hiesige Bürgermeisteramt in seinem Siegel und dem Rathausschilde, die seit Bestehen der Stadtgemeinde nur Kronenberg aufwiesen, das K in C umändern, und seitdem schreiben die Kronenberger und ihre Zeitung auch pflichtschuldigst Cronenberg. Dieses zu großer Freude der meisten Kaufleute, die auch hier die Hauptgegner des K waren, weil das C schneller aus der Feder fließt.

Wir glauben, den Lesern dieses Blattes einen Gefallen zu erzeigen, wenn wir die uns zur Verfügung gestellte wissenschaftliche Erörterung der Frage: Kronenberg oder Cronenberg? (welche Abhandlung obenerwähntem Schreiben an Se. Exc. den General-Postmeister beigefügt war) hier in ihrer vollen Fassung zur Kenntnisnahme darbieten.

Kronenberg oder Cronenberg?

(Von Professor Dr. Wilhelm Crecelius zu Elberfeld.)

Bei einer Entscheidung über die Schreibung des Namens Kronenberg können die Urkunden aus älterer oder neuerer Zeit nicht maßgebend sein, da in ihnen von Anfang an beide Formen mit K und C vorkommen. Von den ältesten mir bekannten urkundlichen Aufzeichnungen stelle ich die folgenden zusammen, wie ich sie aus den Originalen selbst entnommen habe.

„up dem Croymberge" . —	im Registrum Friderici à Sawerden (Düsseldorfer Staatsarchiv), welches Aufzeichnungen über Belehnungen u. s. w. aus der Zeit des Kurfürsten Friedrichs III. von Köln (1370—1414) enthält.*)
„vp dem Kromberge" . . —	fünfmal in der Urkunde über die Errichtung des St. Katharinenaltars in Elberfeld dd. 9. Sept. 1428 (Original im Archiv der ref. Gemeinde zu Elberfeld).**)
„Kroñberg ist Capella zu Elverfeld gehorich, ein pastoir zo Kroñberge, zo Elverfeld und Kromberg" . . . . . —	im kirchlichen Erkundigungsbuch von 1500 (Düsseld. Staatsarchiv).***)
„Cronenberg Filia in Elverfeld, zu Cronenberg, der Bott zu Cronenberg" . . . . —	im Erkundigungsbuch der Gerichte von 1555 (Düsseld. Staatsarchiv).†)
„auf dem Cromberch" . . —	im kirchlichen Erkundigungsbuch von 1567 (Düsseld. Staatsarchiv).††)
„auf dem Kronenberge, aufm Kronenberg" . . . . . —	im kirchlichen Erkundigungsbuch von 1578 (Düsseld. Staatsarchiv).†††)

*) Chronik der Bürgermeisterei Kronenberg, S. 19. **) Chronik von Kronenberg, S. 120. ***) Ebendaselbst, S. 127. †) Ebendaselbst, S. 23. ††) und †††) Ebendaselbst S. 128.

In gleicher Weise schwanken die Formen auch später zwischen K und C, was aber damit zusammenhängt, daß bis jetzt kein bestimmtes Princip über die Verteilung dieser beiden Zeichen, welche denselben Laut ausdrücken, durchgehende Geltung erlangt hat. Wie in dem Registrum Friderici à Sawerden neben Koitter (Köter), Katherenberg, Cunibertz dagh, Croymberge, Crist und Colsch (Kölnisch) vorkommen, so hat die oben angeführte Urkunde von 1428 Capellain und Cost (Kost) neben Katherynen, Kromberge; das Erkundigungsbuch der Gerichte von 1555 schreibt Cronenberg, Creutzberg, Consent, Cost, Colsch neben Kommer (Kummer d. i. Beschlagnahme); im kirchlichen Erkundigungsbuche von 1567 finden wir Cappellain, Cromberch und Cleeff, in dem von 1578 Cammermeister, Vicarien, Cappellain, claren, clairlich, Kampf (Kamp von campus), Kleefkotten, Colnisch, Collatoren, Kronenberg, Kolserter Brugge, Cappell u. a. Wir sehen also, schon damals neigte man sich dazu, die aus dem Lateinischen stammenden Wörter mit C zu schreiben, man verfuhr aber so wenig konsequent, daß man diesen öfter ein K gab und andrerseits entschieden deutsche Wörter wie Klef mit C schrieb.

Für unsere Zeit darf man zwei Schreibweisen als gebräuchlich aufstellen. Die eine meidet das C vor Konsonanten, vor a, o und u auch in Wörtern lateinischen Ursprungs und verlangt z. B. Kammer, Kantor, Konsequenz, Kurie, Doktor, Akten u. s. w. In Bezug auf die Beibehaltung des C vor e, ö und i machen sich innerhalb des Kreises derjenigen, welche C fast durchaus verwerfen, wieder zwei verschiedene Anschauungen geltend: die einen wollen hier von der lateinischen Schreibung nicht abweichen und lassen Princip, Cirkel, Central, Cölibat gelten, andere haben auch hier den Grundsatz, das in der Aussprache gleichgeltende deutsche Z zu substituieren: Prinzip, Zirkel, Zentral, Zölibat.

Nach der entgegengesetzten Schreibweise verlangt man, daß K für die Wörter deutschen Ursprungs verbleibe, die aus dem Lateinischen entlehnten aber mit C geschrieben werden. Doch auch im Kreise derjenigen, welche diesem Princip huldigen, zeigt sich vielfach die Neigung, dem C Abbruch zu thun. Einerseits nämlich schreibt man Wörter lateinischen Ursprungs, die sich schon seit langer Zeit eingebürgert und mehr oder weniger deutsche Form angenommen haben, mit K, also z. B. fast ausschließlich nur noch Kalender, Kammer, Kolonie, Kost, Krone. Sodann lassen viele den aus dem Griechischen stammenden Wörtern das K und schreiben Katalog, Katechismus u. ä., obwohl diese Wörter doch erst durch Vermittlung des Lateinischen zu uns gekommen sind. Aus allem geht hervor, wie eine Neigung vorhanden ist, das C möglichst zu beschränken und sich mit dem einen dieser beiden Buchstabenzeichen zu behelfen.

In jedem Fall ist es als allgemein gültig zu bezeichnen, daß man solche Fremdwörter, die seit langem eingebürgert sind, ohne Rücksicht auf ihren Ursprung, mit K schreibt; ich nenne als solche:

Kachel (cacabulus), Käfig (carea), Kaiser (caesar), Kalender (calendarium), Kalfakter (calefactor), Kalmus (calamus), Kamel (camelus), Kamille (camamilla, Samaemelum), Kammer (camera), Kamp (campus), Kampf (ebendaher), Krandel (cannatella), Kanker (cancer), Kamm (canna), Kante (canthus), Kanzel (cancelli), Kanzler (cancellarius), Kapaun (capo, Gen. caponis), Kaplan (capellanus), Kappes (caputium), Kapsel (capsula), Kärher (carrucarius) und Karch (carruca), Karde (carduus), Karfunkel (carbunculus), Karren (carrus), Karte (aus charta, franz. carte), Käse (caseus),

Kasse (lat. capsa, ital. cassa), Kastanie (castanea), Kaste (span. casta), kasteien (castigare), Katafalk (franz. catafalque), Katakombe (ital. catacomba), klar (clarus), Kloster (claustrum), Koch (cocus), Koffer (franz coffre, lat. cophinus), Kohl (caulis), Koller (collare), Kolter (culcitra), Komthur (commendator), Koppel und Kuppel (copula), Korb (corbis), Korde, Kordel (chorda), Koriander (coriandrum), Kork (span. corchs aus lat. cortex), Körper (corpus), kosen (franz. causer aus lat. cousari), kosten, d. i. im Preise zu stehn kommen (constare), Krabbe (carabus), krächzen, altd. krôchzen (crocitare), Kreide (creta), Kreuz (crux), Krone (corona), Kübel (cupella), Kuchen (ital. cucca von coquo kochen), Kufe (cupa), Kümmel (cuminum), Kumpan (ital. compagnu), Kupfer (cuprum), Kuppel (mittellat. cupula), Küraß (franz. cuirasse), kurz (curtus), Küssen (franz. coussin aus lat. culoitinum), Küste (ital. costa), Küster (custos), Kutte (ital. cotta).

Übersieht man die große Masse dieser jetzt allgemein mit K geschriebenen Wörter, die auf lateinischen oder romanischen Ursprung zurückgehen, so ist es erklärlich, daß viele heutzutage noch weiter gehen und das C ganz zu verdrängen suchen; denn es läßt sich schwer eine Grenze ziehen zwischen den ganz eingebürgerten und dennoch als nichtdeutsch gefühlten Fremdwörtern. In jedem Fall wird man bei zweifelhafter Schreibung am sichersten gehen, dem K den Vorzug zu geben.

Eigennamen entziehen sich allerdings den orthographischen Regeln mehr oder weniger. Allein auch hier hat man z. B. zwischen Familiennamen und Vornamen zu scheiden. Die ersteren sollen in der urkundlich festgestellten Form beibehalten werden, die letzteren dagegen unterliegen den allgemeinen Sprachregeln. Es ist nichts thörichter als die echt deutschen Namen Karl, Konrad, Kuno u. a. mit C zu schreiben und wir dürfen deshalb nicht darnach fragen, wie der eine oder andere gerade sich zu schreiben beliebt, sondern wir geben ohne Rücksicht darauf in allen Fällen diesen Namen, sobald sie Vornamen sind, das ihnen gebührende K.

Bei Ortsnamen haben wir im allgemeinen uns an die herkömmliche Schreibung anzuschließen; sobald diese aber zwiespältig ist, müssen wir bei der Entscheidung darüber, welche den Vorzug verdient, die allgemein gültigen Regeln zur Anwendung bringen.

Da nun Kronenberg und Cronenberg nebeneinander vorkommt, so haben wir zu berücksichtigen:

1) die Neigung geht überhaupt dahin, für das K immermehr Raum zu gewinnen und den Gebrauch des C einzuschränken;
2) selbst wenn der Name — was aber ganz unmöglich ist — wirklich nach der seit längerer Zeit landläufigen Ansicht von Krone herkäme, dann läge ein Fremdwort zu Grunde, welches jetzt allgemein mit K geschrieben wird.

Obgleich bei der Bestimmung der Schreibung die Herleitung des Namens Kronenberg kein entscheidendes Gewicht abgeben kann, so will ich mich doch auch hierüber aussprechen. Die frühesten Namensformen sind Kromberg oder Croÿmberg und Kronberg. Alle führen auf Krônberg zurück; denn **oy** (**oi**) ist in der älteren Schrift eine gewöhnliche Bezeichnung des langen **o**, und **n** geht vor **b** regelmäßig in der Aussprache in **m** über (man vergleiche z. B. die Aussprache Somborn gegenüber der Schreibung Sonnborn). Da nun bei

dieser Form an **Krone** nicht gedacht werden kann, so fragt es sich, welches deutsche Wort liegt zu Grunde. Das **n** ist ein für die Biegung der Hauptwörter wichtiger Buchstabe, welcher die abgeleiteten Kasus und die Mehrzahl bei den schwachbiegenden Hauptwörtern bezeichnet (z. B. Hase, des Hase-**n**, die Hase-**n**) und deshalb auch bei der Zusammensetzung angewendet wird z. B. (Hase**n**sprung, Hase**n**winkel, Hase**n**berg).*) So führt also **Kro-n-berg** auf ein Substantiv Krô zurück. Wenn man nun zunächst in Kronenberg selbst herumfragt, was Krô (Kroh) bedeute, so wird gewiß jeder Eingeborne gleich antworten, das sei der bekannte Vogel, den man in der Schriftsprache **Krähe** nennt. Und dieses Wort liegt sicherlich dem Namen zu Grunde; denn nicht bloß die Sprachgesetze gestatten und empfehlen die Ableitung, sondern es erscheint dieselbe auch deshalb als wahrscheinlich, weil gerade die Krähe sehr häufig Gegenden und Orten den Namen gegeben hat. Um dies nachzuweisen, muß ich die verschiedenen Formen, in denen das Wort Krähe vorkommt, zusammenstellen. Im ältesten Hochdeutsch heißt der Vogel chrâwe, chrâja, chrôa (oder krâwe, krâja, kröa), in der Mehrzahl chrâwun, chrâjun, chrâun, später krâwe, krâhe, krewe, kraeje, krêge, kreige, kreie, krâe, kraee, krê und mit Verdunkelung des â krôwe und krô, in der Mehrzahl krâwen, kroewen, krân, krôn. Alle Formen erklären sich daraus, daß der Wortstamm kra durch ein der Ableitung dienendes wa oder ja erweitert ist und durch Wegfall des w und j die Form krâ-a entsteht, deren Schlußvokal in das tonlose e übergeht und dann zum Teil ganz wegfällt. Das j geht indes nicht in allen Formen verloren: es verhärtet sich bisweilen in g (krege) oder geht mit dem Vokal â in den Doppellaut ei über, daher kreie, kreige; andrerseits wird es durch h ersetzt, daher krâhe und mit dem Umlaut unser neuhochdeutsches Krähe. Die noch jetzt in Kronenberg übliche Verdunkelung in Krô findet sich bereits im Mittelalter nicht ganz selten und zwar auch in oberdeutschen Schriften. So steht krô schon bei dem österreichischen Dichter Seifrid Helbling, krowe in manchen Handschriften des Freidank, welchen Wilhelm Grimm dem Walther von der Vogelweide zuschreiben will.

Von Orten, die nach Krähen benannt sind, zähle ich folgende auf:

1. **Krawinkel**, ein dem Kloster Werden gehöriger Haupthof im Kreis Bochum, mit welchem später die Freiherren von Rump belehnt waren. Im 10. Jahrhundert hieß er: in Craiunwinkila und in Kranwinkila, im 11. Jahrhundert Krawinkila, im 12. Jahrhundert Crawinkele und Crawinkel. In Crajunwinkila ist noch die Form der Mehrzahl, wie sie ursprünglich lautete, vollständig erhalten, in dem daneben vorkommenden Kranwinkila bereits durch Wegfall des j eine Zusammenziehung eingetreten; später fiel die Bezeichnung der Mehrzahl (durch **n**) ganz weg. Der Name bedeutet: Krähenwinkel. Kranwinkila und Krawinkele sind Dative; man sagte: der Hof in (auf) oder an dem Krähenwinkel. Ebenso hieß es ursprünglich in der Dativform: auf dem Kronberge.

2. Ein **Chrawinchil** kommt um 1060 urkundlich vor; es ist wahrscheinlich Krähwinkel in Bayern, südlich von der Isar.

3. **Krehenberg** (Krähenberg) liegt nördlich vom Bodensee bei Tettnang; es kommt 866 als Chreginberc vor (vgl. oben die Form krêge für Krähe).

*) Krâ (Krähe) kommt im älteren Deutsch in der Einzahl mit starker und schwacher Biegung vor; man darf also im Genetiv und Dativ sagen der krâ und der krân, die Mehrzahl biegt schwach: krân.

4. Der Kreyberg, auf welchem jetzt ein Jagdschloß des Grafen von Erbach-Fürstenau steht (im Odenwald), heißt 795 Crawinberk.

5. In der Mitte des 11. Jahrhunderts wird eine Schenkung an das Kloster Werden in Cronberga erwähnt. Gemeint ist wahrscheinlich Kronenberg bei Kettwig. Hier haben wir die Form, welche auch dem Namen unseres Kronenberg zu Grunde liegt: das a am Schluß ist ältere Dativendung für das spätere abgeschwächte tonlose e.

6. Kreiensfeld (westlich von Fulda) kommt im 11. Jahrhundert als Creginfelt und Creienfelt, ferner als Creigenfeld und Creinfeld vor. Der Name erklärt sich nach den oben erwähnten Formen kreige und kreie für Krähe.

7. Vielleicht hat auch der Name der Stadt Crefeld oder Krefeld dieselbe Bedeutung, wenn nämlich die ältere Form desselben Kreienfeld oder Kreinfeld sein sollte. In einer Urkunde des Klosters Werden (um 1100) steht Krinfelde, aber über das i ist e geschrieben.

Also Felder und Berge sind es, welche von Krähen benannt werden. Auf beiden hält sich der Vogel gern in größeren Mengen auf, natürlich nur so lange, als sie vereinzelte Wohnstätten tragen; entstehen größere, zusammengebaute Orte, so muß er weichen. Gerade das massenhafte Vorkommen des Vogels konnte schon an sich Veranlassung zur Benennung geben. Nun wurde derselbe aber auch in anderer Beziehung vielfach beachtet. Denn die Deutschen legten, ebenso wie die Griechen, großes Gewicht auf die Beobachtung des Vogelflugs und Vogelgeschreis und glaubten, daß namentlich die Krähe in dieser Hinsicht von wesentlicher Bedeutung sei. Eine von der Linken zur Rechten fliegende oder schreiende Krähe bedeutete Glück. Der norwegische König Olaf Tryggwason pflegte, obwohl er Christ war, sorgfältig darauf zu achten, ob die Krähe (sie heißt in den altnordischen Sprachen krâka) auf dem rechten oder linken Fuße stand und sich darnach Gutes oder Schlimmes zu weissagen. Man nannte ihn darum Krâkabein (Krähenbein). Die Bedeutung, welche man der Krähe als weissagendem Vogel zuschrieb, zeigt besonders eine Stelle in einer mittelalterlichen Handschrift, wo von den Kindern, die in Wohlleben erzogen, die Macht des Schicksals nicht erfahren haben, gesagt wird: si enwissen wannen die krân sint gevlogen (sie wissen nichts davon, von wo die Krähen geflogen sind). —

Daß die Namensform Kronenberg erst um die Mitte des 16. Jahrhunderts aufkam, beweist die oben gegebene Zusammenstellung der älteren urkundlichen Belege. Für die Erklärung eines Namens dürfen aber nur die ursprünglichen Formen desselben in Anschlag gebracht werden. Außerdem könnte ein Krone-Berg nur einen Berg bezeichnen, der wie ein Kranz (Krone) aussieht oder einen solchen trägt; unter beiden kann man sich aber nichts Vernünftiges denken. Allerdings führt die reformierte Gemeinde eine Krone im Siegel; dieses ist aber erst angenommen, als man bereits Kronenberg schrieb, am Ende des 16. oder zu Anfang des 17. Jahrhunderts, zu einer Zeit, wo von wissenschaftlicher Betreibung der Etymologie des Deutschen überhaupt gar keine Rede sein konnte. Bei der Annahme von Wappen- und Siegelzeichen verfuhr man damals wie im Mittelalter, ganz willkürlich und begnügte sich häufig mit einer entfernten Ähnlichkeit des Namens und Wappenbildes. So führt Berlin einen Bären, obgleich der Name der Stadt gerade so viel Beziehung zu dem Bären hat, wie der von Kronenberg zu einer Krone.

Schiefertafel oder Papier?

(Aus der Schweiz.)

In jüngster Zeit wurde der Lehrerschaft Basels von seiten der Schulbehörde die Mitteilung gemacht, daß in nächster Konferenz die Frage an sie herantrete, ob der Gebrauch der Schiefertafel ferner zu gestatten, oder ausschließliches Schreiben mit Tinte auf Papier dafür einzuführen sei; man möge sich bis zum Zusammentritt der anberaumten Versammlung nach den Erfahrungen erkundigen, die man anderwärts in dieser Sache gemacht habe. Die Lehrerschaft kam diesem Wunsche möglichst nach, wurde aber in der nächsten Konferenz mit dem Beschluß der Schulbehörde überrascht, der Gebrauch der Schiefertafel sei in den ersten drei Schuljahren möglichst zu beschränken und vom vierten Schuljahr an gänzlich untersagt. Mit dieser Verfügung war den Lehrern Basels jede weitere Bemühung erspart, um nicht zu sagen, der Mund verbunden. Es ist nun aber unter so bewandten Umständen doppelt interessant zu vernehmen, was für Erfahrungen man an anderen Orten hierin gemacht hat. Die Versuchsstation in Schulangelegenheiten bildet Zürich. Ein ehemaliger Kollege zog nun bei den dortigen Lehrern Erkundigungen ein über die diesbezüglichen Erfahrungen. Wir lassen nun einige Stimmen aus dem Versuchsfelde Zürich möglichst wörtlich folgen.

Herr A., ein tüchtiger Schreiblehrer, beklagt die Abschaffung der Tafel. „Kein hygieinische Gründe gaben die Veranlassung; aber kurzsichtig sind die Schüler vom Tafelschreiben nie geworden. Die Augen werden im Gegenteil mehr angestrengt, wenn sie den feinen Federspitzen folgen sollen. Es ist bis jetzt statistisch nachgewiesen, daß bei uns nicht weniger Kurzsichtige vorkommen, seitdem mit der Feder geschrieben wird. Die Feder ist leichter als der Griffel, aber die richtige Federhaltung strengt die Handmuskeln mehr an als das Halten des Griffels. Der Griffel war immer eine Stütze für die Hand, die Feder ist es nicht mehr. Schmierereien sind unvermeidlich; dann wird aber der Sinn für Reinlichkeit gewiß nicht gefördert, wenn der Schüler die Tintenflecke immer vor Augen hat. Der Kostenpunkt ist auch nicht unwichtig. Es sind im verflossenen Semester von 40 Schülern nur allein 300 Rechenhefte gebraucht worden."

Herr R. schreibt: „Die Idee des Tintenschreibens ist nicht neu; schon 1844 wurde sie von Herrn H. auf Anraten eines Pfarrers praktiziert, aber bald wieder aufgegeben. Es ist nicht pädagogisch, mit dem Schwierigsten zu beginnen. Es entspricht der Kindernatur nicht, zuerst 4—6 Wochen mit der Feder in der leeren Luft herumzufahren. Damit wird die Fröhlichkeit und Lust zum Schreiben aus der Schule verbannt. Die ganze Methode läßt an Künstlichkeit nichts zu wünschen übrig, wohl aber sehr viel an Natürlichkeit. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler gerade sitzen, so lange auf der Tafel geschrieben wird; kommt aber Papier und Feder, so beugen sie sich vorn herab."

Herr S. leitete 20 Jahre hindurch eine Schule, in welcher auf allen Stufen auf der Tafel geschrieben wurde und hatte während der ganzen Zeit keinen kurzsichtigen Schüler; seitdem auf Papier geschrieben wird, finden sich solche genug. „Das weiße Papier blendet; das Verfolgen der feinen Federspitzen auf dem blendenden Papier wirkt jedenfalls nicht sehr vorteilhaft. Die schwarze Tafel und der grauliche Strich des Griffels stimmten besser und blendeten nicht, waren aber doch deutlich genug. Die Haltung wurde schlechter, die ganze Methode ist unkindlich. Auf der Tafel konnte der Schüler zeichnen, was er wollte; er fand sein größtes Vergnügen

darin; damit hat es nun ein Ende. Als Feder und Griffel neben einander gingen, war die erstere von einem gewissen Nimbus umgeben, es wurde deshalb sorgfältig damit umgegangen. Jetzt wird nur zugefahren, als ob nichts mehr sauber bleiben dürfte."

Die Herren B. und W. stimmen mit den vorigen Herren überein. „Das Ergebnis ist klein, die Arbeit groß, das erstere steht in keinem Verhältnis zu der aufgewandten Mühe."

Herr B. bemerkt: „Die Basler haben Simultanschulen eingeführt zu einer Zeit, in welcher man in Zürich froh gewesen wäre, wenn man sie ab dem Halse gehabt hätte; jetzt fangen sie an mit der Feder zu schreiben, während in Zürich die gewiegtesten Stimmen immer lauter sich dagegen erheben."

Das sind nun einige Stimmen aus Zürich, wo man die Erfahrung von vier Jahren hinter sich hat. Nun sind aber in der Stadt Schaffhausen den letzten Winter die Augen sämtlicher Schulkinder von dem tüchtigen Augenarzt Dr. Ritzmann sehr sorgfältig untersucht worden. Man war sehr gespannt auf das Ergebnis der Untersuchung. Das Endresultat lautete nun dahin, daß da, wo nur auf Papier geschrieben worden ist, weniger gute Augen anzutreffen waren, als in den Klassen, wo die Schiefertafel noch verwendet wird. Es ist dadurch die Meinung eines alten verdienten Lehrers in Schaffhausen bestätigt worden, der vor einigen Jahren bei der Frage: ob Schiefertafel, ob Papier? sich um der Augen willen für Beibehaltung der Schiefertafel erklärt hat. Er sagte nämlich: „Meine zarten, von jeher schwachen Augen sehen mit größerem Wohlbehagen auf die schwarze Fläche der Schiefertafel als auf die weiße des Papiers."

Ein anderer, im Dienste ergrauter Basler Lehrer sagt: „Tausende von Schiefertafeln habe ich in meinen 50 Jahren, während welchen ich nun in der Schule stehe, korrigiert, ohne Schaden an den Augen zu nehmen, und wenn ich jetzt einen Stoß von 50 Heften durchgesehen, so bekommen die Augen übergenug davon. Nun führt in der 4. Klasse jedes Kind fünf, und in der 3. Klasse jedes drei Hefte; der Lehrer dieser Klassen muß also bei einer Durchschnittszahl von 45 Kindern wöchentlich 360 Hefte und von diesen die größere Hälfte zu wiederholten Malen korrigieren. Wie mag es da nach einigen Jahren mit seinen Augen bestellt sein, und woher soll er sich noch Zeit, Lust und Frische reservieren zu der Vorbereitung und Fortbildung? Werden aber die Hefte nicht sorgfältig und genau durchgesehen, so muß jeder Erfolg ausbleiben. Es bleibt dem Elementarlehrer somit nur die Wahl zwischen gewissenloser Bequemlichkeit oder Gefährdung der Gesundheit und der Geistesfrische durch das ewige Einerlei, wozu man ihn mehr und mehr nötigt.

Jubiläums- und Todestag eines ostpreußischen Schulmannes.

Es war ein unfreundlicher Tag, der 3. Januar d. J. Kein Sonnenstrahl erreichte uns, wohl aber blickte ein düsterer, mit dicken grauen Wolken versehener Himmel auf uns nieder, und ein rauher Nordwestwind wehte hin und wieder kalte Regentropfen ins Gesicht, als wir auf dem aufgeweichten Wege nach dem von unserer Anstalt ca. ½ Meile entfernten Kirchdorfe Arnau*) fuhren, um

*) 11 km. von Königsberg entfernt.

dort ein gar seltenes Fest zu begehen: das Fest des 60jährigen Amtsjubiläums eines lieben Kollegen, des Kantors Gottfried Eysenblätter. Das 50jährige Dienstjubiläum ist schon eine Seltenheit, und nun ein Fest, weil der Jubilar 60 Jahre als Lehrer und Organist gewirkt, dabei rüstig und frisch sich fühlte und an ein Verlassen des Dienstes noch garnicht recht denken mochte.

Wahrlich eine seltene Feier im Lehrerleben! Von weit und breit hatten sich denn auch Festteilnehmer eingefunden; der kirchlichen Feier sollte ein Festessen in dem Gasthause des Ortes folgen — — doch wie ganz anders kam alles.

Als unser Wagen sich dem Gasthause, das uns zunächst aufnehmen sollte, näherte, drang das freilich nicht an uns gerichtete Wort in unser Ohr: „Was wollt ihr? er ist ja schon tot!" — „Wer tot?" so hörten wir fragen; — „nun, der Herr Kantor; er ist so eben gestorben." — Richtig, es war so; befreundete Kollegen, die uns entgegentraten, konnten nur das, was wir so eben gehört hatten, bestätigen. Nachdem dem rüstigen Greise die Schulkinder den Morgengesang dargebracht, nachdem er die Glückwünsche seiner Söhne (der eine ist Superintendent im Heiligenbeiler Kreise, der andere Lehrer in Königsberg), Großkinder rc. empfangen, hatte sich bei ihm plötzlich Schwindel, Unwohlsein eingestellt, und nach wenigen Augenblicken hatte ein Gehirnschlag seinem Leben ein Ende bereitet. —

Aus dem Jubiläum wurde eine Totenfeier, und die Orgel, welche er länger als 54 Jahre gespielt hatte, ließ die ernsten Klänge der Melodie des Liedes: „Christus, der ist mein Leben, Sterben ist mein Gewinn rc." hören. Sterben war an diesem Tage ihm Gewinn geworden; er war eingegangen zu seinem und unserem Gott und konnte wahrlich dort oben sprechen: „Heute ist Feiertag!" —

Jubiläum und Tod! Ein seltenes Zusammentreffen — ein schöner Tod! Mitten in der vollsten Freude, körperlich und geistig frisch, umgeben von den Kindern und Angehörigen, die alle versorgt sind, ja in gesegneten Verhältnissen leben — so von Gott abgerufen zu werden: das heißt ein selig End.

Ein stilles Glas wurde bei Tische dem Dahingeschiedenen dargebracht, nachdem einer seiner Vorgesetzten allen die Worte jenes alten Liedes zugerufen:

Ist einer unserer Brüder denn geschieden,
Vom bleichen Tod gefordert ab,
So weinen wir und wünschen Ruh und Frieden
In unseres Bruders stilles Grab —,

nachdem er hingewiesen hatte auf das von Gott reich gesegnete Leben des Verstorbenen, darauf, daß er sich gezeigt gewissermaßen als ein Baum mit eisernen Blättern, der bis dahin unentwegt in allen Lagen des Lebens gestanden, nicht gebebt, nicht gezittert, treu zu seinem Gott gehalten.

Wer war denn dieser Jubilar? Von befreundeter Hand ist mir die Rede zugeschickt worden, die der Jubelgreis an seinem Jubiläum in der Kirche zu halten gedachte — man hat sie nach seinem Tode unter seinen Manuskripten vorgefunden. Sie enthält in kurzem auch den Lebensgang dieses Mannes, und sie möge daher hier im Auszuge mitgeteilt werden.

„— — Herr Gott, laß mich reden von der Liebe, mit der Du mich getragen hast wie auf Adlers Flügeln durchs Leben bis zu diesem Tage. Was wäre ich ohne Dich gewesen in jener Schreckenszeit, als feindliche Horden die Fluren meiner Heimat verwüsteten*). Du, Herr, hast stets mein Schicksal regiert. Als der

*) E. ist am 24. Juni 1799 zu Sommerfeld bei Friedland a. d. Alle geboren.

Adler Preußens seine Flügel entfaltete zu mächtigem Fluge und von seinem Gefieder abschüttelte die Ketten der Fremdherrschaft und sein Gefieder badete im Sonnenglanze des Ruhmes und der Ehre Preußens, als das Vaterland Wiedergeburt erstrebt und auf dem Gebiete der Schule ein neuer lebensfrischer Geist sich Bahn gebrochen hatte, da führtest Du mich aus dem Vaterhause nach Mühlhausen ins Seminar*).

Im Jahre 1817 bestand ich mein Examen und erhielt von Sr. Excellenz dem Herrn Minister Dankelmann die Lehrerstelle auf seinem Patronatsgute Knauten. Als der Pfarrer Milsch**) sich entschloß, das Seminar noch länger zu behalten, mußte ich auf die Stelle verzichten und wurde im Jahre 1818 Hilfslehrer am dortigen Seminar. Am Neujahrstage 1822 trat ich das Kantor- und Organistenamt an der Kirche in Friedland und den 2. Januar mein Schulamt als zweiter Lehrer an der Stadtschule an. Ich denke heute noch mit dankbarer Freude an die glücklichen Jahre, die ich dort verlebt habe. Im Jahre 1827 wurde ich Kantor und Organist an der hiesigen Kirche und Lehrer an der Kirchschule. Hier an den schönen Ufern des Pregels hatte ich eine neue Heimat gefunden, die ich nicht wieder mit einer andern habe vertauschen wollen. Hier hattest Du mir, o Herr, ein anderes Arbeitsfeld zugeteilt auf lange lange Jahre. — Wunderbar sind Deine Wege, o Herr; aber Du führest alles herrlich hinaus. Ja, ich glaube an eine ewige Liebe über den Sternen, welche die Geschicke ganzer Völker, wie die einzelner Menschen mit Weisheit zu ihrem Besten lenkt und leitet, wenn sie in ihrem Dienst sich üben. Diesen Glauben habe ich in meiner Brust bewahrt mein Lebenlang, diesen Glauben habe ich als teure Himmelssaat gesäet in die Herzen der mir anvertrauten Jugend, daß sie Dich, den Herrn, ihren Gott, fürchten und lieben, den König, das Vaterland, die Obrigkeit, Eltern und Herren ehren, damit sie hier schon treue und glückliche Bürger des Staates und dereinst selige Erben des Himmels werden. — Ich habe gesäet, Du Vater im Himmel hast die Saat gesegnet, ich sah sie aufgehen, Halme, Blüten und Früchte treiben. — —

Nicht minder gab es sonnenhelle Tage in meinem Leben; auch mit Leiden kamst Du, Herr, mein Gott zu mir. Mitten in meiner Arbeitszeit, am hohen Mittage, nahmst Du mir die treue Gefährtin meines Lebens. Einsam bin ich dann durchs Leben gegangen, einsam und doch nicht allein; denn Du warst bei mir. Du hattest mir Kinder gegeben, Du gabst mir Kindeskinder, die meines Alters Trost und Freude geworden sind. Es muß das Herz an etwas hangen. Meine Schule war das Kleinod, an dem meine ganze Seele hing. Du Herr, mein Gott, erzeigtest mir viel Gutes, Du schenktest mir voll ein. Du ließest mich die Huld und Gnade meines allergnädigsten Kaisers und Königs erfahren; ich trage die Zeichen seiner Gnade dankerfüllt an meiner Brust. Auch von seiten meines hohen Patronats ist mir viel Huld zu teil geworden. Du schenktest mir das Wohlwollen und den Beifall meiner höchsten, höheren und nächsten Vorgesetzten im Kirchen- und Schuldienste, die meine Arbeit mit Nachsicht und Milde beurteilten. — Um mich her wandelten meine ehemaligen Schüler als Jünglinge und Jungfrauen, als Väter und Mütter, als Großväter und Großmütter, und ich wandelte unter ihnen wie ein Gärtner unter seinen Bäumen und Blumen wandelt, die er mit Liebe gepflegt und an deren Gedeihen er sich erfreut. Die meisten der lieben

*) Mühlhausen ist ein ca. 1½ Meilen von Pr. Eylau entfernt gelegenes Kirchdorf, wo bis zur Verlegung des Dexener Seminars nach Pr. Eylau auch ein kleines Seminar war.
**) Der damalige Leiter des Seminars zu Mühlhausen.

Alten, die ich einst hier fand, sind nicht mehr unter den Lebenden. Viele meiner ehemaligen Schüler sind in die Arme des Todes gesunken. Unter den Entschlafenen ging auch manch teurer, lieber Freund zur Ruhe. Ich habe mit den Seinen am Grabe gestanden und ihm das letzte Liebesopfer wohl unter Thränen gebracht. Hier in diesem Heiligtum habe ich mit meiner lieben Arnauschen Gemeinde Psalmen und Lobgesänge und geistliche Lieder zur Erbauung gesungen. So sind wir mit einander gegangen durch Leid und Freud. Liebe und Freundschaft haben ihre heiligen Bande je länger je enger und fester um unsere Herzen geschlungen. — Sechzig volle Jahre meiner Arbeitszeit im Dienste der Kirche und Schule sind an mir vorübergegangen, 54 hier in meinem lieben Arnau. Sie liegen nun hinter mir. Einst stand ich hier in voller Jugend und Manneskraft; jetzt bin ich alt, meine Haare sind im Amte ergraut, meine Kräfte sind verbraucht.

Mein Gott, wenn es immer in Deinem Dienst und nach Deinem Willen geschah, dann sind sie nicht verloren, sondern Saat, gesäet zur Ernte. — —

— — Siehe, ich stehe nun bald am Schlusse meiner Arbeit, ich werde nicht lange mehr hier ein- noch ausgehen; die Sonne meines Lebens steht tief am Abendhimmel und neigt sich zum Untergange. Wenn ich dann kraftlos werde, mein Gott, dann verlaß mich nicht, ich will Dich nimmer lassen. Amen!"

Requiescat in pace.

Korrespondenzen.

Aus der Schweiz. (Auf der Eisenbahn.) „Mein Herr, dieser Knabe ist zu alt; er zahlt ein ganzes Billet," sagte der Kondukteur zu einem feingekleideten Reisenden II. Klasse, der für seinen Knaben ein halbes Billet präsentierte.

„Ein ganzes Billet!" fuhr der Reisende grob auf; „was fällt Ihnen ein? Das geht Sie nichts an, wenn ich für meinen Jungen ein halbes Billet löse!"

„Aber der Knabe ist über das gesetzmäßige Alter hinaus."

„Was sagen Sie? Sie haben kein Recht, meine Behauptung in Zweifel zu ziehen. Ich sage, der Knabe ist noch nicht über zehn Jahre alt."

„Sie müssen mit mir zum Inspektor kommen."

„Soll zu mir kommen, der Herr Inspektor," gab der andere zurück.

Der Kondukteur ging hinaus und der würdige Vater begann zu seinem Sohne: „Junge, jetzt geht's dann zum Inspektor. Sei also klug und mache deine Sache gut. Bist zwar schon elfjährig, aber vor dem Inspektor wirst du erst am 23. Februar zehn; hörst du?"

Der gelehrige Junge nickte. Also die Hauptstation ist erreicht und die beiden wandern, vom Kondukteur geleitet, zum Vorstand, wo aber der Knabe sein Sprüchlein hersagt und freigesprochen wird.

Also geschehen und einem Augenzeugen nacherzählt. Der feine Herr ist nicht etwa ein handeltreibender Semite, sondern nennt sich Magister, nennt sich Doktor gar und — was das Schlimmste ist — er bekleidet das Amt eines Erziehers. (Matth. 18, 6. 7.)

Aus Baden. Ein interessanter Konflikt ist zwischen dem Stadtrat des demokratischen Mannheim und dem badischen Oberschulrat ausgebrochen. Letzterer hat das Rektorat der dortigen Volksschulen beauftragt, die Lehrer anzuweisen,

gemäß den zu Recht bestehenden Bestimmungen die Schüler zum Besuch des Gottesdienstes zu veranlassen und während desselben zu beaufsichtigen.

Allein die Lokalschulkommission hielt das für unnötig und protestiert, und der Stadtrat, der diese in ihrer Mehrheit aus seiner Mitte bestellt hat, sekundiert dieselbe und erklärt dem Oberschulrat frischweg: Wir billigen die ablehnende Haltung unserer Lokalschulkommission gegen das Ansinnen des Oberschulrats! Da in den gemischten Schulen Mannheims sogar das Gebet zur Eröffnung und zum Schluß des Unterrichts längst abgeschafft ist, darf man sich über das Verhalten der Mannheimer Behörden in der obigen Angelegenheit nicht sehr verwundern. Die maßgebenden Kreise haben allerdings an dieser Abschaffung des Gebets kein Gefallen. Es giebt auch Kreisschulräte, die sich um die Erhaltung, beziehungsweise Wiedereinführung des Schulgebets in den gemischten Schulen bemühen.

Allein die Prinzipien, welche mit der Einführung der gemischten Schule aufgestellt wurden, sind stärker und unerbittlicher als der gute Wille einzelner Menschen und ziehen von selbst ihre Konsequenzen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Die Stellung der Schule zu dem Kampfe zwischen Glauben und Wissen. Ein Beitrag zur Verständigung für Eltern, Lehrer und Erzieher von **Ludwig Rudolph**, Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin. Berlin. Nicolaische Verlagsbuchhandlung. (R. Stricker) 1881. VI und 17 S. 8°. 2 Mk.

Der Verf. ist überzeugt, daß der Gegensatz zwischen Religion und Naturwissenschaft, zwischen Glauben und Wissen, religiöser Gesinnung und gründlicher Forschung, moderner Bildung und sittlichem Leben sich gar wohl vereinigen lassen und beabsichtigt in der vorliegenden Schrift hierzu mitzuwirken. Er gehört nicht zu den Materialisten, welche den Zwiespalt durch Beseitigung der Religion lösen wollen; er erklärt die Lehre Darwins zunächst für eine Hypothese, die zu ihrer Begründung fortgesetztes Experimentieren erfordere, wozu die Lebensdauer eines Einzelnen nicht ausreiche. Erst spätere Generationen dürften die Früchte solcher Versuche verwerten können. Vorläufig habe man sich jedenfalls vor Überstürzung in acht zu nehmen. Der Stolz und die Keckheit, mit welcher die Behauptung, daß sich der Mensch vermöge der Zuchtwahl aus einer Affenart entwickelt habe, sei wenigstens mehr als zweifelhaft. Der Stolz und die Keckheit, mit welcher solche Behauptungen hingeworfen würden, dürfe uns nicht blenden. Jedenfalls seien wir nicht bloß quantitativ, sondern auch qualitativ von diesen Tieren verschieden, d. h. wir besäßen nicht bloß eine größere Menge von Fähigkeiten, sondern dieselben seien auch ihrem inneren Werte nach von ganz anderer Bedeutung. Was kein Tier habe, hätten wir, Selbstbewußtsein, eine Vorstellung von unseren Schicksalen, von den Aufgaben, die wir zu lösen, von den Aufgaben, die wir aufzuweisen hätten, von den Fortschritten, deren wir uns rühmen dürften. Der Unterschied zwischen Tier und Menschenseelen sei nicht bloß ein gradueller, es sei eine innere Wesensverschiedenheit. Bei den Tieren erblickten wir nichts als eine ewige Wiederkehr derselben Gewohnheiten; der Mensch allein könne sein Dasein veredeln; allein das Menschengeschlecht habe eine Geschichte. Es sei

höchst bedenklich, wenn Vertreter materialistischer Richtungen Fragen vor das Publikum brächten, die noch einer reiflichen Untersuchung bedürften, während sie selbst von der Unzuverlässigkeit ihrer Ansichten eigentlich überzeugt sein müßten. Daß viele dieser Schriftsteller schweres Unheil angerichtet hätten, bedürfe keines Beweises. Eine große Anzahl strebender und wißbegieriger Menschen hätten den Eindruck empfangen, als müsse die Naturforschung sich immer weiter von den Grundlagen der Religion entfernen; als müsse auf dem Wege physikalischer und chemischer Erläuterungen in kürzester Frist gelöst werden, was uns in der Natur noch als Rätsel erscheine; als gehöre die Vorstellung eines schaffenden und erhaltenden Gottes zu den Wahngebilden, deren sich der denkende Mensch je eher, je lieber zu entledigen habe. Statt Versöhnung und Ausgleichung zu erstreben, seien Ideen, die Jahrtausende Geltung gehabt, schonungslos über den Haufen geworfen, die heiligsten Gefühle als Gedankenlosigkeit und Vorurteile verhöhnt und ein Vernichtungskampf geführt worden, dessen aufreibende Natur unmöglich einen Sieg habe in Aussicht stellen können. Zum Glück für unsere Volksbildung sei, wenn auch nicht eine unbedingte Umkehr, so doch ein besonnenes Einlenken schon seit längerer Zeit bemerkbar. Die Zuversicht zu den aufgestellten Theorien habe bei vielen abgenommen, besonders seitdem einzelne Männer der Wissenschaft aufgetreten seien vor Übereilung zu warnen und zur Vorsicht zu ermahnen. So habe Virchow i. J. 1878 im Namen der freien Wissenschaft seine Stimme erhoben und gewarnt vor der vorlauten wissenschaftlichen Sitte, auf Grund einiger Beobachtungen und Entdeckungen, die man bald auf diesem, bald auf jenem Gebiet gemacht habe, sofort einen ganzen Weltbau zu konstruieren. Einzelne Beobachtungen seien noch keine fertige Wahrheiten, denen sich alle Welt wie den Resultaten der exakten Wissenschaft gläubig zu unterwerfen habe, es sei bedenklich, abweichende Meinungen als Aberglauben, als Beschränktheit und Unwissenschaftlichkeit an den Pranger zu stellen.

Es fehle nicht an Männern der Naturwissenschaft, selbst nicht an Geologen, denen die Ehrfurcht vor dem göttlichen Worte keineswegs abhanden gekommen, denen die Bibel auch heute noch das Buch der Bücher sei (S. 74).

Ein persönliches Verhältnis zu einem Gott, der selber eine Person ist, könnten wir uns denken, ihm könnten wir vertrauen, ihn könnten wir lieben. Ein persönliches Verhältnis zum Universum mit seinen Kräften und Gesetzen habe gar keinen Sinn; der bewegten Materie gegenüber gebe es für uns nichts anderes als Abhängigkeitsgefühl (S. 78).

Wer von der Ansicht ausgehe, daß die Materie ewig, und daß nur das Ganze oder das Weltall als Gottheit zu betrachten sei; wer mithin dem modernen Pantheismus huldige, dem werde der gesamte Weltbau planlos vorkommen; der werde von einer leitenden Vernunft über den Atomen nichts wissen wollen. Wer sich aber ernstlich selbst prüfe, wer zwischen seinem eigenen Denken und Empfinden und dem Leben und Weben der Natur einen harmonischen Zusammenhang entdecke, der könne der Vorstellung von einer selbständigen Existenz des Geistes, von einer ursprünglich bestehenden Vernunft nicht abhold sein (S. 82).

Wer die Welt und ihre Erscheinungen unbefangen ansehe, der komme ganz von selbst dazu, weise und wohlthätige Einrichtungen in der Natur zu entdecken, die auf einen zwecksetzenden Urheber der Natur schließen lassen. Allerdings lasse sich nicht leugnen, daß bei solchem absichtlichen Suchen nach Zweckmäßigkeiten manche Einseitigkeit menschlicher Auffassung mit unterlaufe; so sei

doch nicht zu verkennen, daß die theologische Betrachtung natürlicher Erscheinungen uns stets eine gewisse Befriedigung gewähre, während gänzliche Entfernung des Zweckes immer etwas Unheimliches, und Verspottung dessen, was uns wert und teuer sei, etwas dämonisches habe (S. 85).

An sehr vielen Beispielen weist nun der Verf. die zweckentsprechenden Einrichtungen in der anorganischen und organischen Natur, besonders auch im tierischen und menschlichen Organismus nach.

Mit der trostlosen Weltanschauung der Materialisten sollten wir unsere Jugend nicht in die Stürme des Lebens hinaus senden. Lieber solle man sie an die Worte Christi (Matth. 24, 35) erinnern: „Himmel und Erde werden vergehen; aber meine Worte werden nicht vergehen."

Es sei vom christlichen Standpunkte aus gewiß besser, in der Schrift zu suchen (Joh. 5, 39), in der wir das ewige Leben zu haben meinten, als in den Lehren materialistischer Schriftsteller. Virchow sage: „Jeder Versuch, unsere Vermutungen als Grundlage des Unterrichts einzuführen, der Versuch insbesondere, die Kirche einfach zu depossidieren, wird scheitern, und in seinem Scheitern zugleich die höchsten Gefahren für die Stellung der Wissenschaft überhaupt mit sich bringen."

Es sei also jedenfalls eine unverzeihliche Voreiligkeit, Dinge zu lehren, die so großes Unheil anrichten könnten. „Die Annahme einer Entwickelung des Lebens aus dem Niedrigsten bis zum Höchsten unterliegt keinem Bedenken; nur darf man dabei ein geistiges Princip nicht ausschließen, und die Entwickelungslehre darf nicht den Anspruch erheben wollen, eine vollständige Weltanschauung zu sein."

S. 157 heißt es: „Grauenerregende Thaten sind bereits geschehen, und die Zahl der Verbrechen ist nicht im Sinken, sondern eher im Wachsen begriffen. Darf man es der Pädagogik verdenken, wenn sie ihre warnende Stimme erhebt? Suchen wir die Quelle der Sünde nicht in mangelnder Erkenntnis; der Unglaube ist ihre Quelle; denn sie besteht im Handeln gegen die Stimme des Gewissens?" . . . „Verhehlen wir es uns nicht, Mangel an religiöser Gesinnung, das ist der Krebsschaden, der an unseren gesellschaftlichen Verhältnissen nagt, und der auch unserem Schulwesen gefährlich werden muß, daß es so häufig an dem einmütigen Wirken und Handeln fehlt, ohne welches Unterricht und Erziehung unmöglich gedeihen kann."

S. 158: „Die Schule ist nun einmal nicht bloß Unterrichts-, sie ist auch Erziehungsanstalt, und da wir die Religion als ein allgemeines Bedürfnis des Menschen betrachten müssen, so ist die Anlage dazu durch Unterricht zu pflegen. Nicht einzelne Fähigkeiten haben wir auszubilden; harmonische Entwickelung aller Anlagen ist unsere Aufgabe; wir sollen den ganzen Menschen erziehen. Wer je mit Kindern verkehrt hat, weiß, daß religiöse Bildungsfähigkeit ein ihnen angeborenes Erbteil ist; Unterricht in der Religion gehört also mit zur Schulthätigkeit. Wer ihn beseitigt wissen will, der versündigt sich an der Kindesnatur." . . . „Ohne Gottesfurcht, ohne Glauben an eine höhere Macht, die die Welt regiert, ist ein Gewissen gar nicht denkbar; nur auf diesem Grunde kann von einer sittlichen Verpflichtung die Rede sein, kann man auf echte Freudigkeit und Selbstverleugnung, kann man auf ein Streben nach einem Ziele rechnen, das über die Befriedigung sinnlicher Neigungen hinausgeht."

S. 160: „Der Glaube an das Wunderbare ist nun einmal im Wesen der Menschennatur begründet; das lehrt uns auch die Geschichte, die sich überall aus der Sage entwickelt. Absichtlich er-

13*

funden sind jene Sagen von niemand, sie sind aus dem Volksglauben hervorgegangen; das natürliche Verlangen, sich einer höheren Macht zu vertrauen hat sie gebildet und allgemein entsprechend wie sie waren, haben sie sich von Mund zu Mund fortgepflanzt und weil sie ein Erzeugnis des Volksgeistes sind, weil sie uns einen Blick in den Charakter eines Volkes thun lassen, darum erzählen wir sie der Jugend und veranschaulichen ihr somit eine Reihe von Wahrheiten und Lehren, die sie vorläufig nur ahnungsvoll, aber mit warmem Herzen aufnimmt, indem es der belebende Hauch der Poesie ist, der sie innerlich erquickt.

„Gönnen wir unserer Jugend diesen poetischen Hauch; gönnen wir ihn ihr auch bei den biblischen Geschichten des A. und N. T.; überlassen wir es der fortschreitenden Entwickelung ihres eigenen Lebens, zwischen Dichtung und Wahrheit zu unterscheiden. Durch absichtliches Polemisieren erziehen wir nur frühreife Naturen, die alles andere besitzen mögen, nur keine Reife. Scheuen wir uns also nicht, uns der bildlichen Redeweise der Schrift zu bedienen."

S. 161: „Gönnen wir also hier der Jugend die poetische Einkleidung einer Wahrheit, gönnen wir sie auch den Erwachsenen, die rücksichtlich ihrer Fassungskraft zeitlebens Kinder bleiben: überlassen wir es dagegen den starken Geistern, aus der Hülle den Kern herauszuschälen und das, was allein ethischen Wert hat, auch mit dem Verstande zu erfassen. Folgen wir in dieser Beziehung dem Beispiele des Herrn, der uns (Luc. 8, 10) sagt: Euch ist's gegeben zu wissen das Geheimnis vom Reiche Gottes, den andern aber in Gleichnissen, daß sie es nicht sehen, ob sie es schon sehen, und nicht hören, ob sie es schon hören" — und (Matth. 13, 13 u. 14) ebenso: „Darum rede ich zu ihnen durch Gleichnisse."

S. 172: „Der Glaube an Gott ist deshalb Ausgangs- und Zielpunkt unserer Erziehung; den eigenen Willen mit dem göttlichen in Übereinstimmung zu bringen, darauf haben wir den Sinn der Jugend zu lenken; es ist das Streben, auf welches die menschliche Natur angelegt ist. . . . Und ebenso berechtigt ist die Mahnung, wir möchten dafür sorgen, daß dem Volke die Religion nicht abhanden komme. Es ist ein Kaiserwort, an dem man nicht drehen und deuteln soll, welches uns in feierlichem Ernst daran erinnert, daß Gottesfurcht etwas dem Menschen angeborenes ist."

So die Äußerung eines freisinnigen Schulmannes, der auch in vorliegender Schrift seinen freien religiösen Standpunkt nicht verleugnet hat. Er sagt es ausdrücklich (137): „Der Glaube jedes freisinnigen Christen muß auch der eines rechtschaffenen Pädagogen sein, der gewiß gerne die Worte Goethes zu seinem Wahlspruch erheben wird: „Wenn man nur von dem Grundsatze ausgeht, daß Wissen und Glauben nicht dazu da sind, um einander zu bekämpfen, sondern um einander zu ergänzen, so wird schon überall das rechte ausgemittelt werden."

Er hält sich nicht mehr für verpflichtet, jede überlieferte Lehre auf Treu und Glauben anzunehmen; sondern fühlt sich innerlich durchdrungen, auch freien Ansichten Gehör und verständigen Meinungen seine Zustimmung zu schenken. Dabei müßte man sich aber fragen: Sollte es nun Gewißheiten geben, die auf sinnlicher Erfahrung beruhen; giebt es nicht ebenso gut auch innere Erfahrungen, die jeder Mensch an sich selber machen kann?

Der Lehrer müsse sich für beauftragt halten, einen Unterschied zu machen zwischen menschlichen Meinungen und ewigen Wahrheiten; er werde die geschichtlichen Thatsachen zu sondern suchen von dem, was dichterische Zuthat sei,

er werde sich somit bestreben, sich von Irrtum und Täuschung zu befreien und die inneren Kämpfe, zu welchen diese Geistesthätigkeit ihn veranlasse, zur Berichtigung seiner religiösen Vorstellungen zu benutzen (11).

Ihrem ältesten Ursprunge nach sei die Bibel nichts anderes als Tradition oder mündliche Überlieferung, woher denn auch die geschichtlichen Mitteilungen als Sagen, d. h. als eine Vereinigung von Wahrheit und Dichtung zu betrachten seien. Sie böten uns die Gedanken dar, welche die edelsten Männer der Vorzeit über die Schöpfung, über Gott und die Welt, über den Ursprung der Sünde, über unsere sittlichen Pflichten gehegt und bewegt hätten. Die alten Anschauungen, wie sie die Bibel von der Welt entwirft, seien nicht nur dem wissenschaftlich Gebildeten, sie seien auch dem Volksbewußtsein entschwunden; von einer Wiederherstellung des Buchstabenglaubens könne also keine Rede sein. Wer es mit der Jugend wohl meine, müsse deshalb Wahrheit und Dichtung von einander scheiden, aber nicht, um sie für immer von einander zu trennen, sondern um sie in dem Gemüt der Jugend zu einer neuen Anschauung, zu einem neuen Weltbild zu verknüpfen. Ein wissenschaftsloser Glaube entbehre jedes sicheren Haltes, eine glaubenslose Wissenschaft jedes höheren Gesichtspunktes; jener führe zu einem Dasein voll nebelhafter Luftgebilde, diese zum Materialismus, zum Atheismus, drei Richtungen, welchen wir unsere Jugend ebensowenig in die Arme führen dürften, wie jenen Truggestalten, die ihr keine wahrhafte Stütze sein könnten (48).

Die Orthodoxie kommt bei dem Verf. übel weg. Er meint, es sei bei derselben mehr auf Erhaltung des Kirchenregiments als auf eine Frömmigkeit abgesehen, die sich im Leben bethätige; sie arbeite mehr darauf hin, den Menschen zu demütigen und zu erniedrigen, statt ihn innerlich zu fördern und sittlich zu heben, jämmerliche Kriecherei und Selbstverachtung seien die Früchte, die durch eine finstere engherzige Betrachtung des Bibelwortes hervorgerufen würde. Unter solchen Umständen sei es nicht zu verwundern, wenn schließlich die Natur zum Durchbruch komme, wenn der Mensch sich sträube gegen unwürdige Bevormundung und nach Klarheit und Wahrheit strebe. Es ließe sich schwerlich beweisen, daß die Orthodoxie einem redlichen Gemüte alle Befriedigung zu gewähren imstande gewesen sei, und wo ein Schein der Zufriedenheit bemerkt sei, beruhe derselbe wohl nur auf Selbsttäuschung.

S. 138 sagt der Verf.: „Gönnen wir doch der Religion die Form der Einkleidung, die dem Gemüt am meisten zusagt, die ihm wenigstens immer zugänglicher bleiben wird als die dürren Begriffsformen nüchterner Verstandesentwickelung. Mögen die Erzählungen wie die von der Erweckung der Tochter des Jairus, des Jünglings zu Nain und der Wiederbelebung des Lazarus über das Maß des Wirklichen und Möglichen hinaus gehen, und vielleicht nur als bildliche Verkörperungen einer höheren Wahrheit zu betrachten sein, das Ergreifende wird man ihnen nicht absprechen können. Geben wir also immerhin die Wahrheit des äußeren Vorgangs in den Kauf, wenn wir nur die Wahrheit der Empfindung dafür in Empfang nehmen. Wie durch Zerpflücken in seine logischen Bestandteile der Zauber eines Gedichtes unter unsern Händen zerrinnt, so muß auch durch Zerfetzen und Zerfasern die übermenschliche Ausdrucksweise sinniger Darstellungen, der beste Teil ihres Gehaltes verloren gehen."

Der Lehrer werde ganz im Sinne seines Meisters handeln, wenn er bei Besprechung und Erläuterung der Er-

zählungen den geringeren Wert auf die Wirklichkeit des Geschehenen, den größeren aber auf die ideale Bedeutung des Vorgangs richte, und sich nicht fürchte, wenn die zur tieferen Einsicht befähigten Schüler die Wahrheit des äußeren Hergangs dahingestellt sein ließen, um der Wahrheit der Empfindung mit desto größerer Wärme sich hinzugeben (162).

Also die Wunder verwirft der Verf. als unglaublich und unmöglich, wie er denn die Wunder Mosis auf natürliche Ursachen, die in der Eigentümlichkeit Ägyptens begründet seien, zurückzuführen sucht. Dabei möchten wir dem geehrten Verf. die Frage vorlegen, ob es nicht ein größeres Wunder wäre, wenn die Umstände so günstig zusammen träfen, wie es geschehen sein müßte, um für solche Erklärung einen festen Halt zu haben. Doch der Verf. will auch wohl mehr die Entstehung solcher Sagen, wie er sie meint, erklärlich machen, als die Thatsachen selbst auf diese Weise erklären.

Wir möchten nun allerdings dem Verf. auf seine Behauptung (113) vorwerfen, daß die Welt gewisser Zwecke halber ebenso von Ausnahmegesetzen regiert werde, wie die Lenker der Staaten sie bisweilen für nötig hielten, wenn allgemeine Gesetze dem vorhandenen Bedürfnis nicht genügen wollten. Kann diese Behauptung nicht auch zu Gunsten der Wunder gedeutet werden? Gegen den Wunderglauben erinnert der Verf. an einzelne erschütternde Unglücksereignisse unserer Zeit: an die Dynamitexplosion in Bremerhafen, an den Untergang des „Großen Kurfürsten", an die Überschwemmungen in Szegedin und der spanischen Provinz Murcia, an den Zusammensturz der Brücke über den Tay bei Dundee, an die häufigen schlagenden Wetter unserer Kohlenbergwerke u. s. w. Diese Ereignisse könnten aber ebenso gut gegen den Glauben an die Vorsehung und Weltregierung Gottes, welche der Verf. doch anzunehmen scheint, angeführt werden.

S. 41 erklärt der Verf. selbst die Zufallslehre für Thorheit. S. 114 spricht sich derselbe über die Schädigung unserer Felder durch Hagelschauer aus und giebt zu bedenken, daß die Hagelschauer nie anders als strichweise vorkämen, so daß immer nur Einzelne damit betroffen würden. Diese würden daher am besten thun, die Gewalten der Natur als eine Macht zu betrachten, welche der Himmel habe, uns im Gefühl der Abhängigkeit zu erhalten. Findet das Gesagte nicht gleichfalls Anwendung auf die früher erwähnten Unglücksereignisse? Ist nicht die Erweckung zu herzlicher Teilnahme, daß wir weinen sollen mit den Weinenden und die Liebe beweisen in der That und Wahrheit, eine gewiß von Gott beabsichtigte und heilsame Frucht solcher Unglücksereignisse? Am wenigsten hat uns das 13. Kapitel „Naturreligion und Offenbarung" befriedigt. Wir finden in demselben keine genügende Darstellung, wie sich der Verf. den Unterschied erklärt und was er unter „Offenbarung" im Gegensatz zur „natürlichen Religion" versteht.

Wir möchten allerdings den Wunsch aussprechen, daß alle Lehrer, welche ebenso mit den Anschauungen der Bibel gebrochen haben, auch die weiteren Ansichten des Verf. über die religiöse Erziehung unser Jugend teilen möchten. Namentlich möchten wir den zahllosen Anhängern des Darwinismus die hier empfohlene Vorsicht und Zurückhaltung gleichfalls empfehlen. Wir hörten noch kürzlich, wie ein seminaristisch gebildeter Gymnasiallehrer den Tertianern die Vogtsche Affentheorie als bare Münze erklärt habe. Aber es ist uns nicht recht klar geworden, wie der Lehrer nach des Verf. Ansichten, den Zwiespalt zwischen seinem Glauben resp. Nichtglauben und der biblischen Anschauung lösen soll, wie

weit er gehen darf, ohne voreiliger Aufklärung beschuldigt zu werden. Die vielen poetischen Stellen besonders aus Goethe und Schiller geben keinen Ersatz für eine klare verständliche Auseinandersetzung.

Noch bemerken wir, daß wir uns aber verpflichtet fühlen, dem Verf. für manche Äußerungen zu danken, welche die sittliche Unfähigkeit des Materialismus beweisen. „Von Aufopferungsfähigkeit und Selbstverleugnung weiß der Materialismus uns nichts zu berichten; von einem Eingehen durch die enge Pforte, von einer Ergebung, die auch den Kelch des Leidens trinkt, wenn es sein muß, von allen diesen Tugenden ist nirgends die Rede. Ebenso wenig hören wir etwas von einer freiheitlichen Entwickelung, von der Wahrheit, die uns (Joh. 8, 32) frei machen wird, von dem Gesetz des Geistes, das da (Tim. 8, 2) frei macht vom Gesetz der Sünde. Von der Freiheit der Liebe (Gal. 8, 13), in der einer dem andern dient, von der Freiheit der Kinder Gottes also wissen die Herren Materialisten selbst da, wo sie auf der Höhe ihrer Auseinandersetzung angelangt sind, uns kein Wort zu sagen. Das hat aber seinen guten Grund. Wer den Affen zum Ahnherrn hat, wird natürlich ewig an die Schmach seiner Herkunft gemahnt werden; wem aber des Dichters Wort (Sch. Hoffnung) in die Seele gedrungen ist: „zu was Besserem sind wir geboren," der weiß es, (2. Kor. 3, 17) „wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit."

Auswahl geistlicher Lieder für Schule und Katechisation. Vierte Auflage. Mörs, Spaarmann, 1881.

Das Büchlein enthält unter 58 Nummern Lieder und Liederverse, abgedruckt aus einem Gesangbuche, dessen Name nicht genannt ist. Dieser Zusammenhang mit einem eingeführten Gesangbuch macht es allein erklärlich, daß eine ganze Anzahl von Liedern in einer Weise verändert ist, die kaum zu billigen sein dürfte; z. B. das ganze Lied: O Haupt voll Blut und Wunden, ist gradezu entstellt zu nennen. Die Auswahl der Lieder kann uns auch nicht so ganz gefallen. Das Knappsche Lied: Eines wünsch' ich mir vor allem andern, — das Langesche: Mein Fels hat überwunden, — das andre von Lange: Höchsterwünschtes Seelenleben u. a. hätten unsres Erachtens vor Liedern von objektiverem Charakter zurückstehen sollen. Die den Liedern in Noten vorgedruckten (einstimmigen) Melodien sind recht schön einfach, ohne die vielfach beliebten Durchgänge, um so auffälliger ist in dem Liede: O Haupt voll Blut und Wunden (Mel.: Herzlich thut mich verlangen) in Zeile 5: c ha g a h c c. — Das Buch dürfte außerhalb des Kreises seiner Entstehung keine Freunde finden, was aber eben vorzugsweise in der notwendigen Rücksichtnahme auf die örtlichen Verhältnisse seinen Grund hat.

G. H.

Das christliche Kirchenjahr und die Perikopen. Bedeutung, Geschichte, Sitten und Gebräuche der Sonn- und Festtage, sowie Zusammenhang der evangelischen Perikopen. Für Schule und Haus bearbeitet von Joh. Meyer. Hannover, Meyer, 1880. Preis 1 M.

Ein sehr empfehlenswertes Büchlein, welches auf tüchtigen Vorarbeiten beruht und alles — ja mehr bringt, als der Titel verspricht. Wir wünschen ihm recht weite Verbreitung; auch Geistliche werden es nicht ohne Interesse und Nutzen lesen und gebrauchen. G. H.

Grundriß der Kirchengeschichte. Von Schumann. Hannover, Meyer, 1881. Pr. 1,60 M.

Die Kirchengeschichte in Lebensbildern. Lehr- und Handbuch für

Schule und Haus. Zweite Abteilung. Die mittlere und neue Zeit. Von demselben.

Obwohl wir der Meinung sind, daß der „Grundriß u. s. w." viel, viel mehr enthält, als „in mehrklassigen Schulen unter günstigen Verhältnissen durchgearbeitet werden kann" und soll (es müßten denn mit den „mehrklassigen Schulen" Gymnasien und andere höhere Schulen gemeint sein), so stehen wir doch nicht an, das Buch für eine verdienstvolle Zusammenstellung zu erklären. Einzelne Ungenauigkeiten und uns unrichtig scheinende Ausdrücke finden sich ja allerdings, z. B. S. 129 ist mit Fritz Stilling wahrscheinlich Johann Heinrich Jung (= Stilling) gemeint. Ebenda ist Lavater durch das Beiwort „der phantastische Prediger" bezeichnet, ein Wort, welches der Bedeutung des Mannes weitaus nicht gerecht wird (vergl. z. B. Heer in Herzogs Realencyclopädie u. d. W. Lavater). — Das zweite Werk (dessen zweite Abteilung die Kirchengeschichte von Karl d. Gr. bis zur Gegenwart umfaßt) dürfte wohl geeignet sein, strebsame Lehrer und andere Nichttheologen in eingehender und doch im Ganzen anschaulicher und gemeinfaßlicher Weise über den Gang der Kirchengeschichte zu unterrichten, namentlich auch eine Anzahl von bedeutenden Personen durch die Beschreibungen ihres Lebens und durch Mitteilungen aus ihren Schriften dem Herzen und Verständnis der Leser näher zu bringen.

Die Übereinstimmung des biblischen Schöpfungsberichts mit den Ergebnissen der Naturwissenschaft und Geschichte. Von Pilarik. Leipzig, Böhme, 1880. 50 Pf.

Das empfehlenswerte Büchlein ist im wesentlichen der Abdruck eines Aufsatzes in der „Sonntagsruhe", dem sonntäglichen Beiblatt zum Volksblatt für Hinterpommern, Ost- und Westpreußen (Stolp, bei A. Klein). 1879, Nr. 17—31. Es orientiert in faßlicher Weise über die wichtigsten einschlägigen Fragen.

1) Der Brief Pauli an die Galater. 60 Pf. 2) Der Brief Pauli an die Philipper. 60 Pf. 3) Die Briefe Pauli an die Thessalonicher. 75 Pf. Von Reinicke. Leipzig, Dürr, 1880. 1881.

Der Verf. giebt nach der Einleitung zu dem betr. Briefe in kleineren Abschnitten neben einander gedruckt die lutherische Übersetzung und eine andere ganz wörtliche, und danach eine den Gedankengehalt dieser Verse auseinanderlegende Erörterung. Ref. bekennt ganz offen, daß ihm die wörtliche Übersetzung nicht sympathisch ist und daß es ihm scheint, für „evangelische Volksschullehrer" sei nicht viel durch dieselbe gewonnen, namentlich wenn der Zusammenhang zwischen dieser Übersetzung und der nachfolgenden Erörterung nicht klar hervortritt. Wenn z. B. Phil. 1, 10 übersetzt ist: „Damit ihr billiget das Vorzügliche, damit ihr seid rein und unanstößig bis auf den Tag Christi," so ist zwar nachher ganz richtig gesagt: „Völliger sollten sie werden nach dem Wunsch des Apostels in zwei Stücken . . . . ., sowie in einer immer vollkommeneren Wahrnehmung jeglicher Art, d. h. in einer immer besseren und richtigeren Beurteilung aller Lebensverhältnisse in sittlicher Beziehung" — aber daß dies die Auslegung der Worte ist: „damit ihr billigt das Vorzügliche" tritt nicht klar hervor. Noch mehr ist dies der Fall 1, 22: „Wenn aber das Leben im Fleisch, dieses nur Frucht vom Werk (ist), so gebe ich auch nicht kund, was ich wählen soll" — ein, so wie er dasteht, unverständlicher Satz, der aber für einen Laien durch die folgenden Bemerkungen nicht durchsichtig gemacht wird. — Die Auseinanderlegung

der Gedanken der drei Briefe ist aber sehr schön, und tief in den Gehalt und Zusammenhang derselben einführend. — Da diesen drei Briefen noch andere folgen sollen, so daß schließlich ein ganzes „Bibelwerk" entstehen soll, so wolle der verehrte Verf. unsere obige Einwendung freundlich aufnehmen und erwägen. G. H.

Religionsbuch für evangelische Volksschulen. Ein Handbuch für Schüler der Oberklassen. Von Bojanowski. Essen, Bädeker, 1881. 60 Pf.

Ein recht verständig gearbeitetes Büchlein; es enthält: 1) den kleinen Katechismus Luthers, 2) Sprüche auf acht Schuljahre verteilt, 3) einzelne Liederverse, 4) 20 ganze Lieder, 5) kurze Mitteilungen aus dem Leben einiger Liederdichter, 6) Bibelkunde, 7) Einteilung des Kirchenjahres, 8) zur Geographie des heiligen Landes, 9) Bilder aus der Kirchengeschichte, 10) Zeittafel zur biblischen und zur Kirchengeschichte, — manches vielleicht eher zu knapp bemessen; doch macht diese Kürze gegen den überreichen Stoff andrer Bücher einen wohlthuenden Eindruck. G. H.

Handbuch für den gesamten Religionsunterricht in evangelischen Volks- und Bürgerschulen. Unter allseitiger Berücksichtigung der von der hochwürdigen Pommerschen Provinzial-Synode ausgesprochenen Desiderien. Von Lüders. Wollin, Lipski, 1881.

Das Buch enthält: 1) Biblische Geschichten des alten und neuen Testamentes in knapper Fassung, je mit einem oder einigen Bibelsprüchen und einem Liederverse, 2) die „Reformationsgeschichte" mit ziemlich eingehender Vor- und Nachgeschichte, 3) 50 Kirchenlieder in guter Fassung, 4) den kleinen Katechismus Luthers nebst einer sehr mäßigen Anzahl von Bibelsprüchen (unter klar gegliederten Überschriften und mit Angabe entsprechender bibl. Geschichten.) Am Schluß eine Übersicht über das christliche Kirchenjahr und verschiedene Gebete. Das Ganze ist eine gute, von Lehrererfahrung zeugende Arbeit. Den angeführten Sprüchen ist mit Recht grammatische Selbständigkeit gegeben — hie und da ist ein „nun" oder „aber" stehen geblieben. Der Spruch Spr. 24, 8 sollte nicht benutzt werden, da die Übersetzung dem Grundtext nicht entspricht. — In der Geschichte von den 10 Aussätzigen soll der Herr Jesus „mitten zwischen Samaria und Galiläa" hindurch gezogen sein (so wird in einer Note die Luther-Übersetzung: er zog mitten durch Samaria und Galiläa, erklärt); es ist nicht wohl ersichtlich, wie der Herr das hat anfangen sollen, da beide Länder aneinander grenzten; übrigens bedeutet der griechische Ausdruck: mitten hindurch; es ist also die luth. Übersetzung richtig. Man sollte doch nur in den dringendsten Fällen den Kindern gegenüber an der Luther-Bibelübersetzung mäkeln; am wenigsten aber die richtige Übersetzung verschlechtern. — Warum in einem Buche, welches „sämtliche Materialien für den Religionsunterricht in Volks- und Bürgerschulen" enthalten soll, die bibelkundlichen, geographischen und archäologischen Mitteilungen weggelassen sind, ist nicht gesagt. G. H.

Gotthold Ephraim Lessing. Sein Leben und seine Werke von Th. W. Danzel und G. E. Guhrauer. 2. berichtigte und vermehrte Auflage. Herausgegeben von W. von Maltzahn und R. Boxberger. Berlin, Th. Hofmann 1880 u. 81. 2 Bde. (VIII u. 520 S.; 699 S.) M. 15.

Man wird nicht fehl gehen, wenn man behauptet, daß die in gebildeten Kreisen überhaupt und in Lehrerkreisen im besondern vorhandene Kenntnis von Lessings Leben und Schriften der Hauptsache nach aus dem jetzt in 8 Auflagen

verbreiteten bekannten Werke A. Stahrs geschöpft worden ist (die Übersetzungen der englischen Arbeiten von J. Sime und H. Zimmern haben diese Verbreitung nicht erlangt und wohl auch nicht verdient). Nachdem nun die beste Lessingbiographie, das klassische Werk von Danzel-Guhrauer, in neuer verbesserter Auflage vorliegt, wollen wir unsere Leser mit Nachdruck darauf verweisen. Längere Zeit war diese anerkannt gediegene Monographie im Buchhandel vergriffen, trotzdem sie von Lessingkennern als eine Perle der Lessinglitteratur bezeichnet wird. Das Werk hat bei allen kompetenten Zeitgenossen, seiner Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit wegen, entsprungen aus Liebe und Bewunderung für den Heros desselben, mit Fug und Recht gebührende Anerkennung gefunden. Für das Studium und die Kenntnis Lessings ist das Buch nicht nur in Deutschland, sondern auch in England von Einfluß gewesen. Die Resultate seiner Forschungen werden bei neuen Ausgaben der Lessingschen Werke benutzt, es wurde von Stahr in ausgedehntem Maße verwertet, dessen Buch wieder den englischen Lessingbiographien zu Grunde liegt.

Die Herausgeber der neuen Auflage — deren Namen im Kreise der Lessingforscher einen guten Klang haben — sind bemüht gewesen, dieselbe auf dem heutigen Standpunkte der Lessing-Forschung zu halten, ohne im geringsten die Pietät gegen die hochverdienten Verfasser, deren Werk ihnen zugleich als Vermächtnis galt, aus den Augen zu setzen. Sie haben den Text mit möglichst schonender Hand behandelt, auch da, wo nach ihrem Geschmack die Gründlichkeit bisweilen etwas zu gründlich, und die philosophische Spekulation allzu spekulativ wird. Nur einige Stellen, wie z. B. über Shakespeare (B. I, 447 der ersten Ausgabe) sind fortgelassen. Die gegen das Werk geübte Pietät ist anzuerkennen; überdies erscheint es uns als eine äußerst schwierige und wohl auch undankbare Aufgabe, in dem eigenartigen Werke die vielleicht hier und da nötige Kürzung vorzunehmen. Die neuere Litteratur über Lessing haben die Herausgeber möglichst vollständig verwertet. Am eingehendsten ist hier der „Nathan“ berücksichtigt, dem ein eigenes Kapitel (II, 470 ff.) gewidmet wurde. Dem hier Gesagten wird man nicht immer beistimmen können. — Die neue Auflage ist vermehrt worden durch Beilagen, die Lessingsche Rezensionen in der „Berliner privil. Zeitung v. Jahre 1749“ und in den „Critischen Nachrichten aus dem Reiche der Gelehrsamkeit, 1751“, sowie Lessings Vorrede zu der von ihm gefertigten Übersetzung von Voltaires kleinern historischen Schriften enthalten (vgl. B. A. Wagner: Lessing-Forschungen, Berlin 1881).

Danzel-Guhrauer citieren nach der damals besten Ausgabe, der Lachmannschen, die neuen Herausgeber dehnen die Citate auch auf die andern wissenschaftlichen Ausgaben von Maltzahn und Hempel aus (zuweilen wird auch die Groteske genannt).

Wir hoffen, daß der deutsche Lehrerstand den neuen trefflichen Führer in Lessings Leben und Schriften mit Beifall aufnehmen und fleißig studieren wird. Das Buch ist ein würdiges Denkmal unsers großen Kritikers und Dichters, ebenbürtig dem Kunstwerk, das ihm soeben in Hamburg von Stein und Erz errichtet worden ist.

Halle a/S. H. Grosse.

Deutsche Litteraturgeschichte von Robert König. Mit Bildnissen, erläuternden Abbildungen im Text und zum Teil farbigen Beilagen. 1. Aufl. 1878. 11. Aufl. 1882. Bielefeld, Velhagen u. Klasing.

Ein Buch, das innerhalb drei bis vier Jahren elf Auflagen hatte, bedarf

besonderer Empfehlung nicht mehr. Da es aber angemessen erscheint, von einem so weit verbreiteten, dazu die Aufgaben der Schule so nahe berührenden Buche auch im Ev. Schulblatt nachdrücklich Vermerk zu nehmen, so mögen einige dahinzielende Bemerkungen auch hier ihre Stelle finden.

Was verschaffte dem Buche die große Verbreitung? Gewiß auch der Text, wie sichs geziemt: die Geschichte unsers deutschen, dichterischen Schrifttums von den ältesten bekannten Zeiten bis auf die Gegenwart, und damit ein gutes Stück Religions- wie Kulturgeschichte zugleich. Und hier dürfen wir, trotz Vilmar, vor allem den guten, das Heilige ehrenden Sinn und Geist des Ganzen loben, wodurch ja erst der geschichtliche Stoff sein rechtes Licht erhält und dem Gemüte des Lesers erst frommen, und nicht durch ästhetische Allerweltsliebhaberei und Scheinbegeisterung schaden kann. Freilich hätten wir, das gestehen wir auch, besonders für die Betrachtung unsrer neuern, zweiten Litteraturblüte, für den sog. Klassizismus unsrer großen Dichter und ihrer Nachfolger öfters ein wenig mehr von jenem Salze gewünscht, welches unser Heiland von denen fordert, die selber ein Salz für diese Welt zu sein berufen sind. Doch wollen wir ins einzelne nicht gehen; der Leser prüfe selbst, nachdem er sich des rechten Probiersteines versichert hat.

Ferner finden wir die Auswahl des Stoffes, wie die Anordnung und endlich die anschauliche, lebendige und auf guten Quellen beruhende Darstellung im ganzen vortrefflich: wie, setzen wir hinzu, bei einem so welt- und geisterfahrnen Schulmann und Schriftsteller, wie es der Redacteur des „Daheim" ist, auch nicht anders zu erwarten stand.

Dennoch würden alle Vollkommenheiten des Textes dem Buche diesen Erfolg nicht verschafft haben, wenn nicht, dem Zuge und Verlangen der Zeit entsprechend, Verfasser und Verleger gewetteifert hätten, das Buch zugleich zu einem Bilderbuche im bessern, wo nicht besten, Sinne des Worts zu gestalten. Längst ist erkannt worden, daß Anschauung die Grundlage — wie zu allerletzt nicht minder der Höhepunkt — des Gedankens sein muß; und wenn nun auch viele, ja die tiefsten Anschauungen nicht sowohl durchs Auge, als durchs Gehör in unsrer Seele aufgehen und hier sich zum inneren Bilde nach der Ähnlichkeit der äußern Dinge gestalten, so ist doch für manche geschichtliche und geschichtlich vergangene Lebensgebiete die genaue, augenfällige Anschauung ganz außerordentlich wertvoll, wo nicht unerläßlich, um sich in Art und Gedanken einer zum Teil fernen Vergangenheit hineinzuleben. Diesem Bedürfnis kommt nun unser Buch aufs herrlichste, ja überreich nach, und daher denn der große Absatz nicht zum wenigsten.

Während die ersten acht Auflagen nur 671 Seiten Text, 202 Bildnisse und erläuternde Abbildungen innerhalb desselben und 37 zum Teil farbige Beilagen enthielten, weist die neue Bearbeitung, seit 1880 auch bereits in drei Auflagen erschienen, 840 Seiten Text mit 254 Abbildungen und 43 Beilagen auf, wobei der Preis nur um 2 Mark gestiegen ist. (Mit schönem, nach Art der deutschen Renaissance verzierten Einbande jetzt 18 Mark). Die Erweiterung betrifft besonders unsre neuere Zeit nach Goethes Tode; aber auch manches Frühere hat die bessernde Hand erfahren. Von den Abbildungen interessieren die aus ältester und mittelalteriger Zeit mit Recht am meisten, während für die neuere, klassische Periode manches, das ohnedies mehr der Kultur- als der Litteraturgeschichte angehört und, was wichtiger, durch seine romanhafte Fadheit und Süßlichkeit auf den reineren Sinn abgünstig wirkt, unsers Erachtens hätte besser wegbleiben können. Um so

wertvoller erscheinen jene alten, so schön wiedergegebenen Mönchshandschriften, und die ob auch noch so unbeholfenen, doch so keuschen und sinnigen Malereien der alten Zeit. Da ist zuerst die Runenschrift unsrer heidnischen Vorfahren, dann das schönste und dem Inhalte nach wertvollste Blatt des Buches: eine Seite aus Ulfilas gotischer Bibelübersetzung, getreu nach dem silbernen Kodex von Upsala dargestellt. Auf dunkelrotem, gleichsam blutigen Grunde die Zeilen des Vaterunsers (größtenteils) und des angeschlossenen Teiles der Bergpredigt mit silbernen und goldenen, damals neu erst gebildeten Buchstaben. Gewiß, hier ist die Farbe der Liebe bis zum Tode recht angebracht, samt dem Silber der Reinheit und dem Golde der Treue; und dies Blatt könnte man auch besonders unter Glas und Rahmen setzen. Es bezeugt diese kostbare Behandlung des Wortes göttlicher Offenbarung, welche Gesinnung damals unsre Altvordern erfüllte, wie hoch ihre Freude über das neue Evangelium als die Erfüllung ihrer verborgensten Sehnsucht war, wie des Wortes Geist sich ihrem Herzen beglaubigte und es zu Opfern des Dankes und der Anbetung entzündete. Es bezeugt, daß unser jetzt so verirrtes Volk von dem Gotte des Heils zum Volk seines Heiligtums von Anfang bestimmt war, wie kaum ein anderes.

Dann folgen Nachbildungen der Pergamenthandschriften des Wessobrunner Gebetes, des Hildebrandsliedes, Teile des Heliand und des Krist, wie des Nibelungen- und Gudrunliedes Anfänge. Weiter andere bis hinab zu den ersten und den nachfolgenden Drucken und Holzschnitten der neuen Erfindung des Guttenberg und seiner Gehülfen. Aus der Zeit der neueren Blüteperiode finden wir die Bildnisse der meisten Dichter nebst Nachbildungen ihrer Handschrift, bis zu Scenen aus ihren dramatischen Werken im Stil und Kostüm ihrer Zeit. Alles in allem, halten wir die erste Hälfte des Buchs nach Inhalt und Darstellung für die vorzüglichere und dem Studium unsrer reifenden Jugend empfehlenswertere. Grade die rauhe Einfalt und keusche Strenge der Dichtungen des Mittelalters kann als Gegengift und als Erziehungsmittel gelten für unsre in lauter Eleganz der Formen verpuppte, am schönen Schein und falschen Pathos sich verbildende Jugend. Dort ist das reinere, weil vom Heiligen noch ungetrennte Ideal zu finden, welches in andrer Form dem Wesen unsrer Zeit noch heute zum Gesundbrunnen dienen kann. Auf so manchem Gebiet sucht und forscht man jetzt nach dem Alten, Vergessenen, Ursprünglichen, nach den lange verschütteten Quellen der Sprache, der Geschichte, der Dichtung und Kunst, damit sich das Neue daran bilde und erfrische: an dieser Einfalt des Alten, nämlich soweit sie guter Art, auf gutem Grunde ruht und das rechte Ziel, das uns von Anbeginn gesetzt ist, nicht aus dem Auge verloren hat! Fügen wir hinzu die Worte einer wohl zuständigen Beurteilerin: „Welchen Wert würde es namentlich für diejenigen jungen Mädchen haben, die sich mit wenig Lust und vieler Mühe am Französischen und Englischen abplagen, und es doch nicht so weit bringen, mit Freude und Erfolg etwas aus der fremdländischen Litteratur zu genießen, wenn die viele, fast verlorne Zeit und Mühe auf das Gebiet der Muttersprache und ihrer bessern, sagen wir besten Litteratur verwandt worden wäre. Vor wie viel thörichtem und schädlichem Lesen, Schwätzen und Denken andrer Art erst könnten die Mädchen bewahrt werden, wenn ihnen Sinn und Verständnis erschlossen würde besonders auch für die alte Litteratur in ihrer Reinheit, Ursprünglichkeit und zuchtvollen Schönheit.“ Cl.

Elisabeth Luise, Königin von Preußen, Gemahlin König Friedrich Wil-

helms IV. Ein Lebensbild, verfaßt von Ludovika Hesekiel. Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben. Mit dem Bildnis der Königin. 1 Mk. 75 Pf.

Als Motto sind dieser Lebensbeschreibung einer vortrefflichen Fürstin die Worte ihres Gemahls an seine lieben Berliner vorangestellt: „Eine liebreiche Königin und wahrhaft treue Mutter und Freundin.“ Eine kurze aber wahre Charakteristik einer Dame, die eine Mutter des Volkes war, wenn sie auch selbst nie Mutterfreude gekostet hat. Charakteristisch ist gleichfalls, was ein republikanisch gesinnter Schweizer einst äußerte: „Nachdem ich die Königin Elisabeth kennen gelernt habe, begreife ich es, wie man Liebe zu einem angestammten Herrscherhaus hegen kann.“ Die Verfasserin der vorliegenden Biographie sagt S. 76: „Wir kennen keine Heiligen in der evang. Kirche, aber wir kennen Vorbilder, und ein solches Vorbild ist die Königin Elisabeth allen deutschen Frauen geworden.“ Wir sagen: ein wahres Urteil, welches aber auch zeigt, daß dieses Lebensbild mit Wärme gezeichnet worden ist. Gerade dieser Umstand, wenn dabei nur die Wahrheit nicht verletzt worden ist, macht eine Lebensbeschreibung für den Leser um so interessanter. Echt christliche Frömmigkeit ist der Grundcharakter dieser Königin, die jedem Stand zur Zierde gereicht haben würde. Sie war eine Gemahlin voll hingebender Liebe und Treue gegen ihren königlichen Gemahl, den sie nicht aus Konvenienz, sondern aus wahrer Herzensneigung geheiratet hatte. Und doch war sie bereit, demselben zu entsagen, da sie, die bayerische Prinzessin, den evangelischen Glauben annehmen sollte. Erst später tritt sie, wie sie dem Papst mündlich erklärte, aus Überzeugung zur evangelischen Kirche über. „In ihrem Witwenstand ließ sie sich täglich durch einen Geistlichen Hausgottesdienst halten. Ohne Stolz verkehrte sie mit Personen niederer Stände und scheute sich nicht, auch in einer Bauernhütte eine ländliche Speise zu genießen. Unermüdlich war sie im Wohlthun; sie unterstützte insbesondere auch Werke der inneren Mission: Rettungshäuser, Kinderbewahranstalten, die Diakonissen-Anstalt zu Kaiserswerth u. s. w.“ Ein solches Leben verdient wohl weiter bekannt zu werden. Wir danken darum der Verfasserin, daß sie dazu die Möglichkeit gegeben hat, und sprechen den Wunsch aus, daß zu diesem Behuf das auch äußerlich gut ausgestattete Büchlein recht weite Verbreitung finden möge.

Str.

Dr. G. F. Dinters Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Kurz zusammengestellt und pädagogisch gewürdigt von Wilhelm Amelungk. Plauen i/V. August Schröters Verlag. 1881.

Warum sollte es Referent nicht gestehen, daß er schon durch den Titel dieses Buches angenehm berührt und von vornherein für dasselbe eingenommen worden ist? Seine Liebe zum Lehrerberufe ist ja zum großen Teil eine Erbschaft von seiten seines Vaters, und dieser hat sie wieder vom „alten Dinter,“ zu dessen Lieblingen er gehört und in dessen Hause er wochenlang aus- und eingegangen ist und Gelegenheit gehabt, mit Verwunderung zu sehen, wie sich der „Alte“ in Liebe und Eifer für die Schule fast verzehrt hat.

Der Herr Herausgeber überschätzt die Bedeutung Dinters keineswegs. Denn es ist ja wahr, daß die Pädagogik desselben so gut wie gar nichts Originales bietet, daß seine Methodik zum Teil längst überholt ist und daß manche seiner Ansichten durchaus unzutreffend sind, so z. B. seine Überschätzung der „sokratischen Methode,“ sein Tadel des Lutherischen Katechismus, seine

Hinneigung zu der sog. „natürlichen Religion.“ — Dessen ungeachtet ist die vorliegende Arbeit eine dankenswerte, da sie das Andenken eines Mannes erneuert, der ein väterliches Herz für die Lehrer, eine seltene Begeisterung für den Volksschullehrerberuf und einen reichen Schatz von Schulerfahrungen hatte. Dadurch kann immer noch jeder Lehrer erwärmt und erhoben, angeregt und gefördert werden. Referent kann es sich nicht versagen, einige charakteristische, dem vorliegenden Buche entnommene Aussprüche Dinters — als Belege für die obigen Empfehlungen — hier mitzuteilen: „Die Kinder fallen am meisten, die man zu lange am Gängelbande leitet.“ — „Von 10 Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören 9 ihm selber.“ — „Das Christentum muß die Seele der Schule sein.“ „Wer den Religionsunterricht verdrängt, versündigt sich an der Nachwelt dreifältig; wer ihn schlecht behandelt, siebenfältig.“ — „Lasset euch, ihr Lehrer, die schönste Perle (den Religionsunterricht!) aus der Krone schulmeisterlicher Würde nicht entreißen.“ — „Verstandesbildung ohne Reinheit des Willens schadet der bürgerlichen Gesellschaft mehr, als sie ihr nützt.“ — „Der Mensch muß nicht alles in der Schule lernen; er muß aber so gebildet werden, daß er auch nachher noch mehr lernen könne und wolle.“ — „Ich will,“ so schreibt Dinter an den Minister v. Altenstein, „jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag.“ —

L.

Naturgeschichte.

Hermann Wagners Illustrierte deutsche Flora. Zweite Auflage. Mit 1250 meisterhaften Pflanzen-Abbildungen. Bearbeitet und vermehrt von Dr. Aug. Garcke, Professor an der Universität zu Berlin. Stuttgart, Julius Hoffmann. Erste bis sechste Lieferung. (Das Werk ist auf 20 Lieferungen à 75 Pf. berechnet.)

Referent hat dieses gediegene Handbuch in seiner ersten Auflage vielfach benutzt und unter seiner Anleitung haben zwei Schüler höherer Schulen, die für das Studium der Botanik durch den Schulunterricht angeregt worden waren, sehr häufig Pflanzen nach demselben bestimmt; so ist denn sein Wert durch Erfahrung erprobt, und ich darf mir wohl erlauben, die Herrn Kollegen auf das Erscheinen dieser neuen Auflage aufmerksam zu machen und das Werk zur Anschaffung für die Schulbibliotheken empfehlen. Dasselbe ist nach dem natürlichen System geordnet und umfaßt die gesamte deutsche Flora. Eine Fülle trefflicher und charakteristischer Abbildungen in Holzschnitt, welche in den Text gedruckt sind, erleichtern das Bestimmen der Pflanzen ungemein. Die Beschreibungen der Pflanzen sind bestimmt und korrekt; das Wichtigste über die Verbreitung, den Anbau und die technische Verwendung derselben fehlt nicht. — Nachdem der geschätzte Verfasser des Werkes im Jahr 1879 gestorben ist, hat die Bearbeitung der neuen Auflage Professor Dr. Garcke übernommen, und es ist ihm gelungen, den praktischen und wissenschaftlichen Wert des Buches noch wesentlich zu erhöhen, namentlich dadurch, daß er sämtlichen Pflanzenfamilien eine systematische Übersicht voranstellte; auch fehlen andere verbessernde Zusätze und Einschaltungen nicht. Die Vertreter der Botanik an höheren Schulen und Seminaren werden eines Hilfsmittels wie das vorliegende Werk nicht entbehren können, und auch unter den Kollegen auf dem Lande hat die Bota-

nik, diese „friedlichste aller Wissenschaften," nicht wenige Freunde, welche gewiß dieses Werk willkommen heißen werden. Sei es beiden mit diesen Zeilen freundlich empfohlen. Die Ausstattung ist vorzüglich. P. D.

Amtskalender für die Schulaufsichtsbeamten des deutschen Reiches für das Jahr 1883 von M. Ueberschaer.

Auch für das folgende Jahr gelangt dieser Amtskalender, der sich in Schulaufsichtskreisen schon große Anerkennung erworben hat, zur Ausgabe. Ebenso wie in den folgenden ist die Redaktion in Schenkendorf bei Großbeeren, von der auch Bestellungen entgegen genommen werden, (Preis 2 M.) von den hohen Schulbehörden unterstützt worden. Das Kultusministerium in Dresden hat derselben Angaben, betreffs Aufstellung des Verzeichnisses der Schulbehörden Deutschlands gemacht, die Ministerien zu Darmstadt, Weimar, Gera, Meiningen, die Kgl. preuß. Regierungen zu Merseburg, Erfurt, Stralsund, Gumbinnen, das Kgl. Konsistorium zu Osnabrück, der Kgl. Oberkirchenrat in Nordhorn haben umfangreiche Personalverzeichnisse ihrer Kollegien sowohl, als der ihnen unterstellten Schulinspektoren der Redaktion eingesandt. Das Verzeichnis wird im Laufe des **Mai** vollständig, da die Sendungen der übrigen hohen Schulbehörden erst noch eingehen müssen. Durch die qu. Einsendung, die Aufstellung umfangreicher Verzeichnisse verursacht doch den Behörden große Mühe, dokumentiert sich das Interesse der einzelnen Ministerien und Regierungen ꝛc. Alle Stände haben Fachkalender, die Schulaufsichtsbeamten entbehrten noch eines solchen, deshalb ist's erklärlich, weshalb die Herausgabe des Kalenders mit Freuden begrüßt wurde. Nicht eine schlechte Recension über den „Kalender" haben wir kennen gelernt, die hervorragendsten Schulaufsichtsbeamten und die größesten Blätter empfehlen den Kalender. Hier mag noch eine Recension folgen, die s. Z. der Kgl. Geh. Regierungsrat Bormann im „Amtlichen Schulblatt" für die Provinz Brandenburg erlassen:

„Der vorliegende „Amtskalender" kommt einem Bedürfnisse der „Schulaufsichtsbeamten" entgegen, indem er ihnen außer dem gewöhnlichen Kalendarium „amtliche Formulare" darbietet, welche sie bei der Ausrichtung ihres Amtes benutzen können und welche geeignet sind, manche auf Äußerliches aber immerhin Notwendiges zu verwendende Zeit und Mühe zu ersparen. So finden sich hier Formulare zu Anstalts- und Personenverzeichnissen, zu einem Reisejournal, zu Revisionsberichten, ein Termin-Kalender für amtliche Nachrichten, ein Amtsjournal, Formulare für Notizen über die Finanzlage der Schulen, über die Kreislehrerbibliothek, über die Kreislehrerkonferenzen u. s. w. Es dürfte kaum ein den Schulaufsichtsbeamten zufallendes Gebiet geben, für dessen Bearbeitung nicht durch mannigfaltige Handreichung von Tabellen u. s. w. wesentliche Erleichterung hier dargeboten wäre. Ein Anhang bringt in einem „Vademekum für Schulinspektoren" eine Anzahl von älteren und neueren Verordnungen, die Schul- und Lehrerverhältnisse betreffen, wie sie dem Schulinspektor täglich vor die Hand kommen und seiner Regelung und Erledigung auf Grund der erlassenen Bestimmungen warten. Mit einem Worte: ein umsichtiger Mann hat sich bemüht ein Buch zusammenzustellen, das den Schulaufsichtsbeamten bei den ihnen obliegenden Arbeiten erinnernd und helfend zur Seite tritt und ich zweifle nicht, daß dieses Bemühen von den Betreffenden mit Dank angenommen und im Sinne des Darbietenden verwendet werden wird."

Der Königliche Konsistorial- und Regierungsrat Herr Baron, Cöslin, der den Verfasser persönlich genau kennt, schreibt:

„Recht zweckmäßig und sehr brauchbar. Es freut mich, daß Sie mit Ehren und Erfolg auf litterarischem Gebiete thätig sind!"

Herr Prof. Dr. theol. Meßner, Berlin, schreibt in der von ihm redigierten Kirchenzeitung:

„Ein vorzüglicher Kalender für Schulinspektoren."

Ferner wurde der Amtskalender lobend erwähnt in der Preußischen Lehrer Zeitung, Neuen Deutschen Schulzeitung, Württembergischen Schulwochenblatt, Neue Evangelische Kirchenzeitung, Europa, Beiblatt zur Gartenlaube, Über Land und Meer, Norddeutsche Allgemeine Zeitung, Germania zc.

Die schnellste, kürzeste und sicherste Raterteilung in Schulrechts-Angelegenheiten bietet das

„Preußische Schulrecht", Sammlung der wichtigsten Ministerial-Erlasse, Regierungs- und sonstigen behördlichen Verordnungen, das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen betreffend, welches zu dem äußerst billigen Preise von 80 Pf. für das hübsch kartonierte Exemplar im Verlage von Oskar Heppner, Berlin SW. zu beziehen ist.

Das Nachschlagen in den bändereichen Centralblättern der Unterrichtsverwaltung ist zu unbequem und ist auch nicht jeder Lehrer in der Lage, sich diese oder andere teure Werke über Schulgesetzgebung (Giebe, 14 M. gebunden; Klaunig, das preußische Volksschulwesen, ungebunden 7 M. 50 Pf. u. s. w.) anzuschaffen und doch benötigt eigentlich jeder Schulmann ein handliches, bequemes und billiges Nachschlagebuch in Schulrechtssachen.

Der Preis von 80 Pf. ist Subskriptionspreis und tritt am 1. Juni d. J. eine Erhöhung von 20 Pf. ein, so daß dann das Werkchen 1 M. kostet. Baldigste Bestellungen sind im Interesse der Herren Aufgeber an den bezeichneten Verlag zu richten, da später Exemplare für diesen niedrigen Preis nicht mehr abgegeben werden.

Nicht nur für jeden Lehrer, sondern für jeden Schulverwaltungsbeamten und alle in Schulsachen arbeitenden behördlichen Personen (Landräte, Bürgermeister, Gemeindevorsteher) wird das „Preußische Schulrecht" von hohem Werte sein!

Bemerkung der Redaktion.

Der Schluß des Aufsatzes „Nachbemerkungen zu einer Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht u. s. w." wird im nächsten Hefte erscheinen.

Im ersten Teile dieses Aufsatzes (Nr. 5) S. 144 Z. 20 v. o. wolle man den nachbezeichneten Druckfehler verbessern:

statt „im dritten und vierten" (Lehrstadium) — l. „im zweiten und dritten".

F. W. D.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte Juli 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Rede bei der 50jährigen Jubelfeier des Herrn Seminardirektors a. D. F. L. Zahn

am 30. Mai 1882 zu Mörs.

Von F. W. Dörpfeld.

Hochgeehrter Herr Direktor! — Geehrte Festgenossen!

Es sind in diesem Sommer 50 Jahre verflossen, seitdem Sie, teurer Hr. Jubilar, durch Gottes Fügung in unsere rheinische Volksschule gerufen wurden. Die Lehrer Ihres alten Seminarbezirks, insonderheit Ihre ehemaligen Schüler, nebst vielen Schulfreunden aus andern Ständen haben es als eine Pflicht empfunden, einen Gedenktag zu veranstalten, um mit Ihnen Gott dem HErrn zu danken für alle Barmherzigkeit und Treue, die Er diese 50 Jahre hindurch an Ihnen gethan — und für die reichen Segnungen, die Er durch Ihre Wirksamkeit unserm heimischen und vaterländischen Schulwesen geschenkt hat.

Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen, geehrter Hr. Jubilar, heute die Grüße und Dankesgefühle der Mitfeiernden — der anwesenden und der in der Ferne still mitfeiernden — auszusprechen; und ich werde auch wohl sagen dürfen, daß ich diesen Auftrag um so lieber übernommen habe, da ich in besonderer und vielseitiger Beziehung Ihnen Dank schulde,*) und nur mein Herz reden zu lassen brauche, um damit auch die Gedanken und Gefühle aller Festgenossen auszusprechen.

Gestatten Sie mir, g. Hr. J., unsere dankbare Erinnerung bei einigen Hauptpunkten Ihrer vielseitigen Arbeit näher verweilen zu lassen — nach dem Psalmworte „zu gedenken der alten Zeit, der vorigen Jahre." Als solche Punkte stellen sich von selbst vor uns:

(1.) Ihr Wirken im Seminar,

(2.) Ihre litterarische Thätigkeit,

(3.) Ihre Sorge für die Präparandenbildung,

(4.) Ihr persönlicher Verkehr mit der Lehrerschaft Ihres Bezirks.

*) Redner war weiland Zögling der Zahnschen Präparandenanstalt, dann (1842—44) Schüler des Moerser Seminars und darauf mehrere Jahre Lehrer an jener Anstalt.

I.

Gewiß denken Sie, g. Hr. Jubilar, heute auch an jenen Wendepunkt Ihres Lebensweges vor mehr als 60 Jahren zurück, wo ein Zug des Herzens Sie trieb, das corpus juris beiseite zu legen, um nunmehr die Pandekten einer höheren Gerechtigkeit, die Klassiker Israels, zu studieren. Es war, wie wir aus Ihrem Munde wissen, eine innere Wandlung, welche diesen äußern Wechsel veranlaßte. Es war Ihnen eine höhere Auffassung des Menschenlebens und Weltlaufs erschlossen worden, als Sie bisher gekannt hatten: die christliche Glaubensüberzeugung, daß das Universum ein lebendiges Haupt hat, und daß wir an diesem Haupte ein Herz haben, das für uns schlägt, ein Ohr, das unsere Seufzer hört, und einen Mund, der gute, tröstliche Dinge zu uns spricht, — einen Vater im Himmel, der in seinem Christo wieder zurecht bringen will, was seine sündigen Menschenkinder zerbrochen, verdorben und verloren haben, und der nie fahren läßt die Werke seiner Hände. — Indem sich Ihnen in diesem Lichte auch eine tiefere Auffassung des Schulamtes erschloß, wurden Sie nach Gottes Rat durch die Theologie in den Schuldienst geführt. In diesem Sinne haben Sie vor 50 Jahren Ihr Seminaramt hier am Rhein angetreten; so haben Sie auch uns unsern Lebens- und Standesberuf auffassen gelehrt; und diese Glaubensgesinnung ist die Triebkraft, das Gepräge und die Segensquelle Ihres Wirkens unter uns gewesen und geblieben.

Aus Ihrer Seminararbeit gedenke ich billig zuerst des Lehrgegenstandes, der in allen Schulen das Centrum des Lehrplans bilden soll und in diesem Sinne auch Ihrem Herzen am nächsten stand. Es steht mir nicht zu und würde auch ohnehin hier nicht angehen, Ihre Lehrweise in bibl. Geschichte, Katechismus und Kirchenlied rundseitig zu charakterisieren. Ich werde mir jedoch gestatten dürfen, wenigstens einige Momente, die mir und meinen Mitschülern wichtig und gesegnet geworden sind, kurz zu erwähnen.

Um die Hauptsache mit einem Worte zu sagen: wir merkten wohl, daß hier eine Lehrweise an uns herantrat, die noch eine höhere Aufgabe kannte als die, die christlichen Wahrheiten amtsmäßig richtig weiter zu spedieren, — deren erstes und letztes Anliegen vielmehr dieses war, bei den Schülern ein selbstthätiges Herzensaufmerken für die Werke und Worte der göttlichen Liebe zu wecken, oder wenigstens Respekt vor dem „Volks- und Völkerbuche,“ wie Goethe die Bibel genannt hat.

Demgemäß — denn dieser Kardinalgesichtspunkt, daß die religiösen Dinge nicht als pure Wissenssachen, sondern als Gewissenssachen gelehrt sein wollen, regelt vieles andere — ich sage: demgemäß hatten wir daher nicht einen stundelangen Vortrag anzuhören und flugs nachzuschreiben, um ihn nachher zum geläufigen Wiedergeben treulich einzuprägen, sondern der Unterricht vollzog sich stets in der Form einer freien, belebten, anregenden Besprechung.

Demgemäß wurde ferner unser Blick und unser Lernen weniger hingelenkt auf das historische, archäologische, bibliographische &c. Außenwerk, was dem Schulsacke Ansehen giebt, als vielmehr auf die Innenseite: auf das psychologische Geschehen, auf die religiös-ethischen Momente, auf die Fingerzeige der göttlichen Pädagogik in der Erziehung des Menschengeschlechts.

Demgemäß wurden wir ferner nicht beschwert mit vielen abgeleiteten oder gar abgelegenen Dogmen, wie sie vielleicht zur Konsequenz des theologischen Systems gehören mögen, aber darum noch keineswegs zu den notwendigen Nährmitteln des christlichen Sinnes zu zählen sind; vielmehr hielt uns der Unterricht vor allem und immer wieder von neuem die elementaren Grundwahrheiten der Gottseligkeit vor, welche die Wurzeln alles religiösen Denkens und Glaubens bilden, und von denen man tagtäglich leben muß. (So z. B. erinnere ich mich noch lebhaft, wie wir immer wieder vor den Entscheidungspunkt geführt wurden, den ich erst später als solchen klarer verstehen lernte: daß es vor allem darauf ankomme, ob man einen lebendigen Gott glaubt und hat, oder nicht.)

Demgemäß wurden uns ferner keine Glaubenssätze in doktrinärer Weise zum sofortigen Ja-sagen aufgenötigt, unbekümmert, ob sie von Verstand und Gewissen wirklich appercipiert werden konnten; sondern eben auf dieses wirkliche Appercipieren richtete sich die Hauptsorge, — also auf die Vermittelung des Verständnisses in allerlei Weise, namentlich durch Anknüpfung des Höheren an das Niedere, des Befremdlichen an das Selbsterfahrene, der historischen Vergangenheit an die besehbare Gegenwart u. s. w.

Demgemäß trat ferner keinerlei methodistische Treibhaus-Erziehung an uns heran — weder im Unterricht, noch in den Andachten, noch in der Lebensordnung; vielmehr wurde jene naturgemäße Seelenpflege geübt, wie sie der Heiland selbst (Mark. 4) empfohlen hat, wonach zum Säen auch das Warten gehört, bis aus Gras und Halm und Blüten die vollen Ähren gereift sind.

Demgemäß hörten wir ferner nie jenen bekannten gelehrten oder ungelehrten religiösen „Jargon", der für salbungsvoll gehalten sein will, wenn er biblische oder andere feierliche Ausdrucksformen gebraucht; sondern immer und überall die eine natürliche, wahre, edle Redeweise, die, weil sie wahr ist, gleichmäßig zum Verstande wie zum Herzen spricht, und weil sie edel ist, bei geistlichen und weltlichen Dingen, am Sonntag und am Werktag, gleich wohlklingt.

Demgemäß geriet der Unterricht nie in ein monotones Geleise; er nahm vielmehr in Lehrgang und Verfahren die mannigfaltigsten Formen in Gebrauch. Ein Beispiel: Einst wurde bei Eröffnung eines neuen Kursus eine Reihe von Stunden dem Betrachten des Liedes gewidmet: „Kommt heran zum Wunderbau u. s. w.," worin die bekannte Stelle vorkommt: „innen, innen ist des Tempels Herrlichkeit." Man wird denken, daß seien eben Kirchenlied-Lektionen gewesen; keineswegs, die Besprechung dieses Liedes war vielmehr ein Präludium, die Ein-

leitung zum Katechismusunterricht, — und es war eine sonderlich vortreffliche, da der Gegenstand dieses Faches bei solcher übersichtlichen und nach innen dringenden Beleuchtung in einer wesentlich anziehenderen Gestalt erschien als in der doktrinären Form des Lehrbuches.

Demgemäß endlich wurde in den verschiedenen Zweigen des Religionsunterrichts ja auch schulgerecht gelernt, — aber nach der Regel: das Nötige, das bleibend Nötige, das Saft- und Krafthaltige; und dieses auch mit vollem Ernste gut und sicher.

Mag auch bei der ungleichen Vorbildung der Seminaristen und aus andern Ursachen die Wirkung eines so echt-pädagogischen und geistvollen Religionsunterrichts nicht überall dieselbe gewesen sein. Das eine Bedeutsame aber haben mit wenigen Ausnahmen wohl alle mit heimgenommen: Respekt vor der Sache, und Achtung vor solchem Lehrer; und ihrer vielen ist, wie ich weiß, dieser Unterricht zu einem Segen geworden, wofür sie in Zeit und Ewigkeit dankbar bleiben werden, — der sich auch darin erwies, daß ihnen das Schulamt nun doppelt wert wurde.

Gedenke ich noch eines andern Lehrgebietes: der Berufswissenschaft, der Pädagogik.

Da haben wir allerdings von der chinesischen und japanischen, von der indischen und ägyptischen und mongolischen rc. Pädagogik nichts gehört — wenn mich mein Gedächtnis nicht trügt; desto mehr aber von der deutsch-christlichen, die uns vor den Füßen lag.

Auch lernten wir kein geschlossenes System der Pädagogik mit seinen abstrakten Begriffen, Definitionen und Regeln; sondern wurden möglichst bald an die konkreten Fragen und Aufgaben der Praxis herangeführt.

Wiederum geschah auch darin die Unterweisung nicht so, daß uns z. B. in der Didaktik eine bestimmte bis in die kleinsten Handgriffe ausgebildete Methode anexerciert worden wäre, — sondern orientierend, Blick und Takt schärfend, die Hauptrichtpunkte markierend.

Ich kann mir nicht versagen, an etliche dieser Richtpunkte zu erinnern, — um so mehr, da meines Erachtens unser Schulwesen gut beraten wäre, wenn dieselben in der Lehr- und Aufsichtspraxis überall gewürdigt und befolgt würden.

Der Lehrer selbst muß lehren — ohne Krücken, ohne Buch, mit lebendigem Wort — in allen Fächern.

Die Anschauung muß überall voraufgehen: erst Exempel, dann Regel; erst Geschichte, dann Doktrin; erst Vorbild, dann Gebot und Mahnung.

In jedem Fache muß ein Minimum, ein Grundkapital des Wissens und Könnens, so fest gelernt werden, daß es unter allen Umständen disponibel und geläufig ist.

Endlich: bei den praktischen Lehrübungen der Seminaristen war im nachfolgendem Kritikum die erste Frage an die recensierenden Zuhörer nicht die:

„was wißt ihr an dieser Lehrprobe zu tadeln?“ — sondern: „was ist darin anzuerkennen.“

Wohl der Lehrerschaft, wohl der Gegend, in deren Seminar Religion und Pädagogik in solcher Weise und in solchem Geiste gelehrt werden. Daß unser Niederrhein unter Ihrer Amtswirksamkeit, g. Hr. J., dieses Glück gehabt hat, das ist das erste, was der heutige Festtag dankbar bezeugen will.

II.

Der zweite Zweig Ihres Wirkens, die litterarische Thätigkeit ist durchaus aus Ihrer amtlichen Stellung und Arbeit erwachsen; sie war keine besondere Profession, sondern bildete in Ihrem Sinne einen Bestandteil Ihrer beruflichen Obliegenheiten.

Unter den von Ihnen herausgegebenen Schriften: die bibl. Historien, das method. Begleitwort zu derselben, die größere bibl. Geschichte, das „Reich Gottes“, der Bibelkalender, der Lehrerspiegel (eine Denkschrift zu Harnischs 25jähr. Jubiläum), die Pestalozzischen Blätter — ragt für die Volksschule namentlich eine hervor, Ihr Erstling: das bibl. Historienbuch. Es tritt nicht nur darum hervor, weil es unter den neuern Schulbüchern wohl kaum ein zweites giebt, welches in Deutschland und über dessen Grenzen hinaus eine solche Verbreitung gefunden hat, sondern auch noch in einem andern Sinne, der leider weniger gekannt ist, als man zur Ehre der Pädagogik wünschen sollte. In diesem Buche fanden sich die Hauptgrundsätze, welche für ein Lehrbuch der bibl. Geschichte in der Volksschule maßgebend sein müssen, zuerst in ihrer Vollzahl klar herausgestellt und ausgeführt. Das Buch war eine bahnbrechende That. — Sieht man von der glücklichen Auswahl des Stoffes ab, worin der alte Joh. Hübner u. A. bereits vorgearbeitet hatten, so sind es namentlich vier Punkte, vier Forderungen, die hier verwirklicht waren, und die ich für unser Gedenken noch kurz hervorheben möchte.

Die Darstellung in einem bibl. Historienbuche muß ausführlich sein, — nicht auszugartig, nicht kompendiarisch, wie leider in vielen neuern Lehrbüchern der vaterländischen Geschichte, und wie es früher auch auf dem bibl. Gebiete schon halbwegs begonnen war.

Die Darstellung muß anschaulich sein und eben deshalb auch den Bibelstil und die Bibelsprache festhalten, — oder umgekehrt ausgedrückt: Stil und Sprache der Bibel müssen festgehalten werden, weil sonst die Anschaulichkeit der Erzählung leiden würde. Bekanntlich waren die damals gangbarsten bibl. Geschichtsbücher von diesem gut pestalozzischen Grundsatze merklich abgewichen, zum teil sehr stark.

Im Religionsunterricht auf dieser Altersstufe müssen Geschichtserzählung, Didaktisches (Lehre) und Poesie nicht isoliert auftreten, sondern vereint wirken, — auch im Buche. Darum war in der ursprünglichen, in der Normal-Ausgabe

des Historienbuches jede Erzählung mit „Lehren" (in der Form bibl. Aussprüche) und mit passenden Liederstrophen begleitet. — Die Nachtreter haben sich bekanntlich an dieser Aufgabe nicht versucht und auf die „Lehren" verzichtet: abschneiden ist eben leichter als bessermachen.

In der religiösen Poesie muß auf die Kernlieder und auf ihren Urtext zurückgegriffen werden. — Auch darin ist das Historienbuch mit gutem Beispiel vorangegangen.

Eigentlich gehört noch ein fünfter Gedanke hinzu, den ich wenigstens andeuten will. Das Historienbuch und der (ergänzende) „Bibelkalender" weisen deutlich darauf hin, daß Kirche, Haus und Schule eine Haus- und Schulbibel nötig haben, — ein Buch, das als Ganzes genau auf die Hausandacht berechnet wäre; dieses Hausbuch würde dann auch die rechte Kinderbibel sein.

Jene ersten vier Grundsätze sind seitdem Gemeingut der deutschen Pädagogik geworden, d. h. sie sind als gültig anerkannt und fleißig nachgesprochen worden. Allein es fehlt viel daran, daß sie überall, oben und unten, in ihrem Vollsinn und in ihren Konsequenzen erfaßt und in diesem Vollsinn (in allseitiger Anwendung) praktisch ausgeführt wären. Neue didaktische Grundgedanken hat die pädagogische Theologie ohnehin seitdem nicht hinzugefügt. — Was speciell auf dem Gebiete der bibl. Historienbücher seitdem geleistet worden ist, sind besten Falls nichts als Ausebnungen des gewiesenen Weges gewesen — wohlfeile, wenn auch gut bezahlte Kärrnerarbeiten, nachdem das königliche Werk des Bahnbrechens geschehen war.

Aus Ihrer fleißigen Arbeit in der Zeitschriften-Litteratur als Schulchronist und Dorfchronist hebt sich für uns Lehrer von selbst Ihre Schul-Chronik heraus. Die Gründung dieses Blattes (1844) war für Rheinland und Westfalen ein bedeutsames Werk. Seit bereits drei Jahrhunderten bestand in diesen Provinzen eine evangelische Kirche und Schule; auch bestanden hier pädagogische Blätter, nämlich katholische und ein simultanes, aber zu einem Schulblatte, welches die Pädagogik im evangel.-christlichen Sinne vertrat, hatten es die heimische Kirche und Schule in den 300 Jahren noch nicht gebracht. Sie waren es, g. Hr. J., der auch an dieser leeren Stelle zuerst Hand ans Werk legte.

Es ist schade, daß viele wertvolle Aufsätze, welche die Schulchronik in ihrem 7jährigen Laufe gebracht hat, der jüngeren Generation unbekannt geblieben sind. Eines dieser Artikel, welcher durch zufällige Umstände auch in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, werde ich etwas näher gedenken dürfen. Ich meine jenen Aufsatz („über die Leitung des Volksschulwesens"), worin Sie die Lage und Anliegen der Volksschule hinsichtlich der Schulverfassung zur Sprache brachten, — der sich unserm Erinnern um so mehr aufdrängt, da Ihre damaligen Besserungsvorschläge in der Hauptsache selbst bis heute nur Weissagungen geblieben sind, die noch der Erfüllung harren. Auf den Inhalt dieser Abhandlung einzugehen, verbietet der Charakter unseres Festes. Aber ein formaler Gesichtspunkt gehört

ja hierher. Ich meine nicht dies, daß hier die Wünsche der Volksschule mit allem Freimute vertreten wurden — selbst bei der Voraussicht, darob amtliche Anfechtungen erdulden zu müssen. Denn daß Sie bei Ihrer Berufsstellung für die Lage der Volksschule und ihrer Lehrer ein Herz hatten, auch sich nicht scheuten, offen darüber zu reden, wo die Umstände es zur Pflicht machten: das verstand sich bei einem Manne von Ihrer Gesinnung und Denkungsart von selbst. Was ich meine, ist etwas anderes. Ihr Aufsatz war das erste Beispiel in der deutschen Schul- und Kirchengeschichte, wo die berechtigten Ansprüche des Volksschullehrerstandes von einem Theologen und Schulmanne auf positiv-kirchlichem Standpunkte vertreten wurden, und zwar ausdrücklich auch im Namen der christlichen und kirchlichen Interessen. Schon als Unikum war dieses Beispiel bedeutsam, aber noch viel bedeutsamer in einem andern Sinne. Denn da jene Schulanliegen bisher öffentlich nur von einem kirchlich indifferenten oder gar antikirchlichen Standpunkte verteidigt worden waren, während die Gegenseite sich völlig gleichgültig verhielt oder nichts davon hören wollte, so hatte dies die schlimme Folge, daß sich im Lehrerstande die Ansicht wie ein pädagogisches Dogma festsetzte und ausbreitete: wer als Lehrer treu zur Kirche und ihrem christlichen Bekenntnis halten wolle, der müsse seine Standeswünsche zum Opfer bringen und an denselben zum Verräter werden. Die furchtbaren Wirkungen dieser ganz natürlich entstandenen Ansicht brauche ich nicht zu schildern. Ihr Aufsatz, g. Hr. J., hat in diese vernebelte Frage zum ersten Male wieder Licht gebracht. Er zeigte den Schulmännern, daß bei der echt-christlichen Lebensauschauung die berechtigten Ansprüche des Schulamtes und der Schularbeiter nicht nur nicht zu kurz kommen, sondern vielmehr erst nach ihrem vollen Gewichte geltend gemacht werden können. So ist denn auch diese litterarische Arbeit eine bahnbrechende That gewesen, die dem Lehrerstande in dankbarer Erinnerung bleiben wird. Aber auch in jenen andern Kreisen, wo diese Stimme damals verhallte, wird man ihrer dereinst mit Anerkennung gedenken — wenn der Nebel in der Schulverfassungsfrage glücklich verschwunden sein wird.

III.

Blicken wir jetzt auf den dritten Zweig Ihres vielseitigen Wirkens, — auf die Sorge für eine bessere Präparandenbildung.

Sie gründeten, g. Hr. J., schon gegen Ende der 30ger Jahre eine Präparandenanstalt, nicht bloß eine sogenannte, sondern eine, die den Namen verdiente, eine vollständige und wohl ausgerüstete, — und dazu nicht im Sinne der späteren Gründungsära, sondern so, daß den unbemittelten Schulamtsaspiranten, besonders den Lehrersöhnen, ansehnliche Benefizien zugewendet werden sollten. Zur Unterstützung dieses Wohlthätigkeitszweckes wurde zugleich eine Schulbuchhandlung ins Leben gerufen; und auch Ihre Schriften haben zu diesem Zwecke freigebig beigesteuert. — In späteren Jahren, zur Zeit der Regulative, als die Schulbehörden

eine solche Vorbildung der Präparanden nicht einmal gern sahen, geschweige unterstützten, mußte die Anstalt sich vornehmlich der Vorbildung für andere Berufsarten widmen und damit ökonomisch einen andern Charakter annehmen; aber auch in dieser Periode hat sie Lehrersöhnen stets nach Kräften Erleichterungen gewährt.

Wollte unsere Betrachtung dabei stehen bleiben, daß die Errichtung Ihrer Präparandenanstalt den Schulamtsaspiranten eine bessere Vorbildung ermöglicht und erleichtert habe, so würde damit dieses Werk doch nur höchst unzulänglich, nur sehr oberflächlich gewürdigt sein. Denn was dem Bildungsgange der Volksschullehrer damals fehlte, das war nicht ein bloßes Manko, sondern ein organisches Gebrechen, ein Übel von bösartiger Natur. In der besten und wichtigsten Lernzeit, vom 14. Jahre bis zum Eintritt ins Seminar, überließ die Schulbehörde die Bildung und Erziehung der Präparanden dem Zufalle. War diese Jugendwüste auf die eine oder die andere Weise glücklich oder unglücklich durchwandert, dann sollte das Seminar die kolossale Doppelaufgabe lösen: einerseits das in der allgemeinen Bildung Zurückgebliebene nachzuholen, und zugleich andrerseits die nötige Berufsbildung zu vermitteln. So war der Bildungsgang der Lehrer gleichsam eine auf den Kopf gestellte Pyramide: unten so schmal und mager wie möglich, und oben über alles Maß breit und schwer — das gerade Gegenteil von dem, was bei der Vorbildung aller andern Stände als richtig gilt — un- und widernatürlich vom Anfang bis zum Ende, gleichviel, ob man auf die Erziehung oder auf die allgemeine Bildung oder auf die Berufsbildung sieht.

Ihr gesunder Blick, g. Hr. J., hatte dieses Grundgebrechen in dem Bildungsgange des Lehrerstandes samt seinen schlimmen Folgen klar erkannt. Als daher Ihre werkthätige Hand zur Heilung dieses Gebrechens die Präparandenanstalt gründete, da wußte sie auch in der Einrichtung in allen Punkten das Richtige zu treffen. Es sollten die besten Lernjahre auch nach Gebühr ausgenutzt werden, also zur Erwerbung einer soliden allgemein-wissenschaftlichen Bildung, weshalb denn im Lehrplan auch der fremdsprachliche Unterricht nicht fehlte. Und damit dies wirklich, nicht bloß dem Scheine nach, erreicht werde, wurde die Anstalt nicht an geborgte, ermüdete Lehrkräfte gewiesen, sondern baldigst mit dem erforderlichen eigenen Lehrpersonal ausgerüstet. Aber auch das war ein gesunder Gedanke, daß von vorn herein auch solche Zöglinge aufgenommen wurden, die sich für a n d e r e Berufsarten vorbilden wollten, und sonach die Schulamtsaspiranten im bildenden Verkehr mit andern Ständen blieben. Vermöge dieser zweckmäßigen Organisation und einer umsichtigen Leitung hat dann dieses Institut eine lange Reihe von Jahren im Dienste der Präparandenbildung wie zur Vorbereitung auf andere Berufsarten im Segen gewirkt; und ich kenne viele seiner Schüler, die mit mir und meinem Freunde Dr. Hollenberg (jetzt Gymnasialdirektor in Saarbrücken) sagen, wie dieser es vor etlicher Zeit in einer Denkschrift aussprach: zu den Wohlthaten hervorragender Art, die uns durch Gottes Fügung auf unserm Lebensgange zu teil

geworden sind, rechnen wir namentlich auch dies, daß wir einst Zöglinge der Moerser Präparandenanstalt sein durften. Und Einer, den ich 25 Jahre nach meinem eigenen Eintritt diesem Institut auf drei Jahre zuführte, läßt heute weit hinten aus dem Orient (aus Troja) durch meinen Mund dasselbe bezeugen.

In der Schulgeschichte giebt es kaum etwas Bedauerlicheres als dies, daß der Begriff der normalen Vorbildung zum Lehrerberuf, der hier in Moers schon vor mehr als 40 Jahren bahnbrechend verwirklicht war, erst auf langem Umwege und nach schweren Mißerfahrungen in den maßgebenden Kreisen Eingang finden konnte, und in seiner wahren Gestalt leider selbst jetzt noch vielfach mit andern als bloß äußeren Hindernissen zu kämpfen hat.

IV.

Gedenken wir zuletzt noch mit kurzem Worte des vierten Zweiges Ihrer Arbeit.

Gleich Ihrem Vorgänger im Moerser Seminardirektorat war Ihnen nicht entgangen, daß die Aufgabe der Seminarlehrer nur dann in dem erwünschten Maße gelingen kann, wenn dieselben mit der Lehrerschaft ihres Bezirks in Fühlung und Verkehr stehen. Sie, g. Hr. J., haben daher nicht darauf gewartet, bis die Lehrer zu Ihnen ins Seminar kommandiert würden, sondern haben dieselben in den bestehenden Konferenzen aufgesucht. Nach gewonnener näherer Bekanntschaft haben Sie dann auch jeweilig besondere Konferenzen veranstaltet — sowohl für das Bergische wie hier am Niederrhein — in der Form, wie Sie dieselben für ersprießlich hielten. Durch diese Ihre freien Konferenzen angeregt und vorbereitet, ist im Verfolg ein geschlossener Verein, der „Verein evangel. Lehrer und Schulfreunde", entstanden, der Ihre Auffassung der Pädagogik und des christlichen Schulamtes zur Grundlage nahm, und unter Ihrer thätigen Teilnahme nunmehr bereits über 30 Jahre sein Werk fortgeführt hat.

Mochten die heilsamen Früchte Ihrer Bemühungen im persönlichen Verkehr mit den Lehrern anfänglich nicht augenfällig hervortreten, so hat doch die Folgezeit genugsam erkennen lassen — wie es auch das heutige Fest bezeugt — daß dieser Zweig Ihres Wirkens in seiner Art nicht weniger ersprießlich gewesen ist als die übrigen.

Ich schließe.

Geehrte Festversammlung! — An unserm Erinnerungsblicke ist ein langes, arbeitsvolles Schulmannsleben, wenn auch nur in kurzen Zügen, vorübergegangen, — ein Leben, fest gewurzelt in der christlichen Glaubensüberzeugung, — getragen von den Kräften dieses Glaubens, — gereift in Erfahrungen mannigfachster Art, — reich an fruchtbaren, anregenden Gedanken, — reich an werkthätiger Liebe in den verschiedensten Richtungen, — reich an Früchten der Gerechtigkeit, Gott zum Preise.

Die Thaten haben zu uns geredet; da bedarf es meinerseits keiner Worte mehr.

Geehrter, teurer Hr. Jubilar! — Nehmen Sie unsern innigsten Dank für alles, was Ihr Lieben, Sorgen und Arbeiten an uns, an unsern Kindern, an unsern Schulen, an unserm Stande, an unserm Volke gethan hat. Gott der HErr lohne Ihnen, wie Er seinen treuen Knechten zu lohnen verheißen hat.

Ihre Schüler und Freunde haben gewünscht, ihre Dankbarkeit auch noch in anderer Weise auszusprechen, — in der Form einer Wohlthätigkeitsstiftung in Ihrem Sinne, welche für das Gedächtnis Ihres gesegneten Wirkens forthin mitzeugen helfe. Die Stifter lassen Sie herzlich bitten, dieses kleine Dankeszeichen, worüber ein anderes Komitee-Mitglied das Nähere mitteilen wird, gütigst annehmen und seine Bestimmung genehmigen zu wollen.

Nehmen Sie auch unsere herzlichsten Grüße und Wünsche zu Ihrem heutigen 50jährigen Jubelfeste. In Ihrem 84. Jahre wandeln Sie unter uns noch frisch und rüstig an Leib und Geist — wie ein Gotteswunder. Der HErr, dem Sie vertrauet haben und der Ihr guter Hirte gewesen ist bis auf diesen Tag, der Vater der Barmherzigkeit und Gott alles Trostes, segne und behüte Sie und die Ihrigen; — Er lasse auch forthin Sein Angesicht über Ihnen gnädig leuchten, daß Sie in dem schönen Abendrot, das ihre alten Tage umgiebt, noch lange schauen das Glück Ihrer Kinder und Kindeskinder; — Er hebe Sein Angesicht auf Sie und schenke Ihnen Seinen Frieden: auf daß Sie noch viele Jahre in unserer Mitte stehen wie bisher als ein Gesegneter des HErrn, als ein lebendiges Zeugnis und Wahrzeichen Seiner Verheißung (Ps. 92, 14—16):

„Die gepflanzet sind in dem Hause des HErrn, werden in den Vorhöfen unseres Gottes grünen;
Und wenn sie gleich alt werden, werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein;
Daß sie verkündigen, daß der HErr so fromm ist, unser Hort, und ist kein Unrecht an Ihm." Amen!

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Das Zahn-Fest.

Es war eine eigenartig schöne Feier, welche am Pfingst-Dienstag in Moers begangen wurde.

Sie galt dem Herrn Seminardirektor a. D. Zahn, welcher — früher Seminarlehrer in Weißenfels unter Harnisch, dann Direktor des Fletscherschen Seminars in Dresden — im J. 1832 das gleiche Amt am Seminar in Moers

angetreten hatte. Konnte das Fest auch kein officielles Amtsjubiläum sein, da der Herr Jubilar schon seit längerer Zeit zu den Emeriten gehört, so war es als ein ganz aus der Liebe und Verehrung seiner Schüler und Freunde hervorgegangenes Gedächtnis- und Dankfest dafür desto herzlicher.

Von allen Seiten strömten am Festmorgen die Gäste herbei, zum Teil aus weiter Ferne, und versammelten sich im Hotel Bruckschen. Das war ein freudiges Grüßen und Händedrücken, zumal manche der ehemaligen Seminargenossen sich seit dem Abgange, seit 25, 30, 40 und mehr Jahren nicht wiedergesehen hatten.

Nachdem die ersten freundschaftlichen und kollegialischen Begrüßungen vorüber waren, auch das Erquickungs- und Erholungsbedürfnis die nötige Befriedigung gefunden hatte, sammelte der Herr Musiklehrer Eickhoff, ein ehemaliger Schüler und langjähriger Mitarbeiter des Jubilars, die Sangeskundigen und Sangeslustigen unter sein Scepter zur Erprobung der Festgesänge. Man hätte glauben können, den wohlgeschulten Seminaristenchor zu hören, so frisch und rund und fröhlich erklang es aus den alten Kehlen, und der Sangesmeister durfte sich freuen, daß seine Mühe so nachhaltig gewirkt.

Gegen $11\frac{1}{2}$ Uhr begann die eigentliche Feier im oberen Saale des Hotels, in dem alten Konferenzlokale der Grafschafter Lehrer. Eine Deputation hatte den Herrn Jubilar in seiner Wohnung auf Fild abgeholt. Von dem Sängerchor mit einem jubelnden „Lobe den Herren, o meine Seele," empfangen, trat der 83jährige, aber noch immer jugendlich frische „Vater Zahn", an der Seite seiner Gemahlin und umgeben von einem Teile seiner Kinder und Enkel, unter die Festversammlung und wurde zu dem Platze geführt, von welchem aus er in den Konferenzen so oft seine lehrhaften und anregenden Vorträge gehalten hatte.

Nachdem der Gesang verklungen war, begrüßte der Herr Rektor Dörpfeld im Namen der Lehrer den Jubilar in einer längeren Ansprache. Anknüpfend an das Psalmwort „ich gedenke der alten Zeiten, der vorigen Jahre," und vornehmlich die Thaten sprechen lassend, entrollte die Rede ein anschauliches, in seinen charakteristischen Zügen klar gezeichnetes Bild der reichen und vielseitigen Wirksamkeit des Jubilars, zu dessen Eigenart namentlich auch dies gehört, daß er überall ganz und voll mit seiner Person eintrat. Das war ein Weihewort, wie es die Veranstalter des Festes gewünscht hatten; hier kam voll, kräftig, rein und warm zur Aussprache, was die Schüler des Jubilars auf dem Herzen hatten, und was der Festtag sagen wollte. Dem Vernehmen nach wird diese Festrede im Ev. Schulbl. vollständig mitgeteilt werden; ich darf mir daher erlauben, darauf zu verweisen; mein Referat würde dem Inhalte wie dem Eindrucke auch nicht annähernd gerecht werden können.

Nach dem Gesange „der Herr ist mein Hirt" folgten, unter eingelegten Zwischengesängen, die Begrüßungsansprachen der einzelnen Korporationen.

Der Herr Superintendent Schürmann-Kapellen, ein Sohn des allen älteren Seminarzöglingen unvergeßlichen Seminarlehrers Schürmann, überbrachte die Grüße der Kreissynode Moers. In warmen Worten gedachte der Redner der mannigfachen Segnungen, welche der heimischen Kirche durch den Jubilar zuteil geworden seien. Vorab durch seine Dienste in verschiedenen Synodalämtern und die Vertretung der Geistlichen auf der Kanzel. Was im Seminar und außeramtlich zur Belebung des christlichen Sinnes im Lehrerstande gewirkt worden sei, komme ebenfalls der Kirche zu gut. Nicht minder verdiene dankbar anerkannt zu werden, was der Jubilar für die richtige Stellung des Schulamtes im Kirchen-

und Staatswesen gethan habe. Das Filder Institut sei als Präparandenschule wie als höhere Bildungsanstalt überhaupt auch vielen Söhnen der Grafschaft zum Segen geworden. Die „Dorfchronik" habe seit 37 Jahren echten Patriotismus und Gemeinsinn gepflegt und sei auch heute noch in vielen Häusern der Synode und weit darüber hinaus ein liebgewordener Gast.

Herr Hauptlehrer Hogeweg aus Mühlheim a. d. R. sprach im Namen des Ev. Lehrervereins, der auf Anregung des Jubilars entstanden sei und dessen pädagogischen Grundsätze sich zur Richtschnur genommen habe. Redner dankt dem Herrn Jubilar für die thätige Teilnahme, die derselbe dem Vereine seit seinem 33jährigen Bestehen bewiesen, insbesondere für die anregenden Vorträge in den Jahresversammlungen.

Herr Seminardirektor Paasche überbrachte die Grüße und Wünsche des Seminars. In den letzten Jahrzehnten sei gegen früher vieles neu geworden im Seminar, — im Lehrpersonal, im Lehrplan, in den Lehrmitteln, ja sogar eine neue Lehrstätte sei entstanden; aber auch die neue Lehrerbildungsanstalt halte die Güter hoch, die der Jubilar gepflegt und vertreten, — für den es ein erhebendes Bewußtsein sei, einen solchen Tag wie den heutigen feiern zu können.

Tief bewegt, und manchmal durch Rührung übermannt, dankte der Jubilar für die Beweise der Liebe und Anhänglichkeit. Ihm sei beim Eintritt in den Saal vor all den Reden bange gewesen. Aber schon der erste Redner habe ihn in die Ruhe hineingeredet. Mit ergreifender Wehmut gedachte er seines lieben treuen Freundes und verdienten Mitarbeiters, des sel. Oberlehrers Schürmann, der einst mit dem noch lebenden bewährten Gesangführer der umsichtige Dritte in ihrem Kreise gewesen sei, und den sie beide heute so schmerzlich vermißten. Er sage allen Rednern herzlich Dank, so wie den Lehrern und Schulfreunden, die ihm diesen Festtag bereitet hätten; er möchte gern nachher allen die Hände drücken und mit seinen früheren Schülern alte Erinnerungen austauschen. — Beim Antritte seines Amtes hier am Rhein vor 50 Jahren habe ihm der damalige Minister (v. Altenstein) zugerufen: er solle „Licht und Wahrheit" in die jungen Seelen hineintragen. Das habe er nach bestem Wissen und Gewissen gethan, — im Sinne des Wortes, das jetzt in goldnen Lettern über der Thür des neuen Seminargebäudes stehe und woran der Vertreter des Seminars so eben erinnert habe: „Einer ist euer Meister, Christus." Diese Wahrheit den jungen Lehrern einzuprägen und zum Licht auf ihren Lebensweg mitzugeben, das sei vor allem seines Herzens Wunsch und sein Bemühen gewesen.

Mit dem Gesange „Herr Gott, dich loben wir" schloß der erste Teil der schönen Feier.

Gegen 2 Uhr begann das Festessen, das nach guter deutscher Art auch mit guten Reden begleitet war.

Den Toast auf Sr. Majestät unsern allverehrten Kaiser und König brachte in frischer, kräftiger Weise der Herr Superintendent Zillessen-M.-Gladbach aus, worauf ein begeistertes dreimaliges Hoch und stehend das „Heil dir im Siegerkranz" erklang.

Herr Hauptlehrer Kellermann aus Düsseldorf brachte den Trinkspruch auf den Jubilar. Es war ein Wort voll und warm aus dem Herzen eines dankbaren, anhänglichen Schülers. Vor allem — so etwa sprach der Redner nach den ersten einleitenden Worten — sind es heute die Gefühle der Dankbarkeit, die sich regen und geltend machen dem teuern Manne gegenüber bei allen, die es

sich zur Ehre rechnen, einst zu seinen Füßen gesessen zu haben. Wohl keiner seiner Schüler ist von ihm gegangen, der nicht nachhaltige Anregungen für den Beruf und wohl auch tiefere Einwirkungen auf sein inneres Leben, die ihn nicht los ließen, empfangen hätte. Wie manche einzelne Bemerkung, wie manches Schlagwort hat sich unvergeßlich eingegraben! War doch sein Wort oft wie ein Blitz, der in die Reihen fuhr. So klingt noch lebendig in meinem und vieler Mitschüler Herzen die Ansprache, die er vor mehr als 40 Jahren an die eintretenden Seminaristen (in der ersten Abendstunde) richtete, sich anschließend an das Wort des Apostels: „Was hast du, das du nicht empfangen hast? So du es aber empfangen hast, was rühmst du dich denn?" — Es ist damals tief eingegangen, dieses erste Wort, und hat, wenn Selbstgefälligkeit sich regen wollte, vor manchem Fehltritt bewahrt. — Wie mancher Schüler unseres Jubilars hat später bekannt, daß der Wendepunkt seiner Lebensrichtung im Seminar zu suchen sei. Und wenn sie alle Zeugnis ablegen wollten, welche für Herz und Leben Segen und Wohlthat durch ihn erfahren haben, — es würde ein Jubelakkord werden, der über das Diesseits hinaus in die Ewigkeit hineinklingt. Ich denke, solche Früchte sind nicht die geringsten Gaben, die heute auf dem Dankopferaltar niedergelegt werden können. — Wie hat er gemahnt und gespornt zu einer tieferen, idealen Auffassung des Berufes! Wie oft erklang sein Wort: „Kinder sind kleine Majestäten!" — Wie hat er darauf gedrungen, in den Elementen des Wissens und Könnens möglichste Sicherheit zu erstreben, und dazu angeleitet, in der rechten Behandlung des Elementaren die höchste Kunst zu sehen. — Auch des erinnern wir uns mit Dank, daß er unsern Blick aus der Enge in die Weite zu richten suchte, auf die Erscheinungen in Natur und Kunst, auf die Zeichen der Zeit im Volks- und Völkerleben, um sie zu betrachten im Lichte des göttlichen Wortes, und überall zur eignen Förderung und zum Besten der Schule den Spiegel zu suchen, der die Flecken zeigt und ablegen heißt. — Wie hat er — ein Feind der Schablone und der Nachmacherei — in echt pädagogischer Weise die Eigentümlichkeit eines jeden geachtet und dieselbe zu veredeln getrachtet. Ich erinnere nur an die Lehrproben, die ersten stolperigen Gehversuche auf der Bahn des Unterrichts, wenn die Kritik der Mitschüler oft so unbarmherzig darüber herfiel, — wie hat er dagegen, immer erst doch auch das geringste Gute anerkennend und hervorhebend, ermutigend eingewirkt. — Wenn wir heute mit tiefem Dankgefühl uns erinnern, wie unser verehrter Direktor so für die tägliche Arbeit in der Schulstube uns ein Vorbild und ein lebendiger Lehrerspiegel war, so gedenken wir nicht minder daran, wie er bemüht gewesen ist, den Lehrerstand zu heben und zu größerer Achtung zu bringen. Unverdrossen und nicht schonend hat er im Seminar wie in den Konferenzen gemahnt, daß die Lehrerschaft in ihrer Mitte Selbstzucht übe, und über die Standesehre wache, wie man über die Familienehre wacht. Mutig und unverzagt hat er aber dann auch den Lehrerstand nach außen vertreten, vor hohen und niederen Kreisen — in allerlei Weise, durch Wort und Schrift, auch wenn er manchen Ortes darob sehr unfreundlich angesehen wurde. — So sind wir Zahnsche Schüler gelehrt worden, die Aufgaben wie die Würde und Ansprüche unseres Amtes und Standes zu erfassen, eins nicht ohne das andere. So haben wir gelernt, unsern Beruf lieb und wert zu halten. Und wenn heute seine geistigen Söhne, selbst die älteren, bei denen längst der Mandelbaum blüht, unter allen Schwierigkeiten und Stürmen von unten oder von oben fest und unverzagt stehen, mit Liebe und Freudigkeit ihres Amtes walten, und aus vollem

Herzen bei sich selbst sagen: Es giebt keinen schöneren Beruf als den des Volksschullehrers! — so danken sie es ihrem treuen Direktor, unserm verehrten Jubilar. — Von einem der größten deutschen Künstler, dessen Werke einerseits die nationale Richtung vertreten und andrerseits die Gedanken der christlichen Weltanschauung in großartiger Weise zur Darstellung gebracht haben, wird charakterisierend gesagt: Er war in allen seinen Werken ernst, gedankenvoll, ideal. — Das gilt, wie wir alle wissen, voll und ganz auch von unserm teuern Jubilar: Sein Wirken war stets und überall ernst, gedankenvoll, ideal. Nun, geehrte Festgenossen, vereinigen sie sich mit mir zu einem kräftigen Hoch. Es gilt: dem geistvollen Lehrer, dem tüchtigen Seminardirektor und Pädagogen, dem mutigen Vertreter und Förderer der Schule und des Lehrerstandes, vor allem aber heute dem ehrwürdigen Vater Zahn. Er lebe hoch! —

Der Jubilar antwortete sofort in seiner bekannten lebhaften, gedankenreichen und anregenden Weise, die neben dem Ernste an passender Stelle auch den sinnigen Scherz geschickt zu handhaben weiß. Ansprachen solcher Art müssen gehört werden; sie verlieren zu viel, wenn man sie auszüglich wiedergeben will.

Nach dem Toaste des Hauptlehrers Heidtmann auf die Familie des Jubilars nahm zunächst der älteste Sohn, der Herr Gymnasialdirektor J. Zahn in Moers, das Wort. Durch die gewandte, humoristische Rede zog sich ein bedeutsamer Hauptgedanke, der von den verschiedensten Seiten beleuchtet wurde. Ich will versuchen, ihn kurz anzudeuten. In dem Wirken und in der Haltung der Lehrergeneration, die aus seines Vaters Schule hervorgegangen und ihm nachgeartet sei, trete unverkennbar ein bestimmter, charakteristischer Zug hervor: einerseits der Sinn für individuelle Freiheit und andrerseits ein in der innersten Überzeugung gewurzeltes, pietätvolles Sich-gebunden-wissen an die geschichtlich gegebenen Ordnungen, Normen und Autoritäten. Das zeige sich überall — im Denken über religiöse, pädagogische, politische &c. Fragen, wie im amtlichen und gesellschaftlichen Verkehr. Diese starken Doppelwurzeln eines gesunden Lehrerlebens möge der Stand treu hüten und pflegen. Vor Verkümmerungen und Ausartungen, seien sie rechtsseitiger oder linksseitiger Art, werde er dann bewahrt bleiben und zu immer größerer Tüchtigkeit und Ehrenhaftigkeit auswachsen. Mit diesem Wunsche — so schloß der Redner gelte sein Hoch den ehemaligen Schülern seines Vaters samt allen gleichgesinnten Kollegen, und in deren Vertretung speciell dem Festkomitee.

Auch der folgende Redner, Herr Direktor Engelbert an der Diakonenanstalt in Duisburg, verstand es, zu der Festbescherung einen schätzbaren Beitrag zu liefern. Er gehöre zu den ersten Kandidaten der Theologie, die (nach Anordnung des Ministeriums Eichhorn) den sechswöchentlichen Kursus im Seminar hätten absolvieren müssen. Als sie sich bei dem Direktor Zahn gemeldet, habe derselbe sie begrüßt: „Was wollen Sie hier? Sie haben ja auf der Universität Ihre Lektion gelernt u. s. w." — und so seien sie so zu sagen wieder vor die Thür gesetzt worden. Sie hätten sich aber nicht abweisen lassen und gesagt, sie wollten etwas lernen. „Sie wollen etwas lernen, meine Herren? das ist eine andere Sache. Da seien Sie mir herzlich willkommen." Und wie hätten sie gelernt! Er wolle lieber ein ganzes Jahr der Universitätszeit missen, als diese sechs Wochen im Seminar. Fast täglich hätte der Herr Direktor mit ihnen Konferenzen abgehalten, hätte sie in ein- und mehrklassige Schulen geführt, sogar über den Rhein. Zu dem Ertrage dieser seiner Seminarzeit rechne er aber namentlich auch dies,

daß er seitdem die Pädagogik, die Schularbeit und den Lehrerstand mit andern Augen angesehen habe als vorher, und darum auch bis auf den heutigen Tag für die Aufgaben und Anliegen der Schule ein lebhaftes Interesse bewahrt habe. Sein Toast galt dem letzten noch aktiven Mitgliede des damaligen Seminarlehrerkollegiums, dem Herrn Musiklehrer Eickhoff. — Auch ein ehemaliger Schüler widmete diesem beliebten Lehrer später noch einen warmen Trinkspruch.

In Vertretung der Familie des Jubilars nahm auch ein andrer Sohn, der Herr Missionsinspektor M. Zahn in Bremen, das Wort. In Konkurrenz mit seinem älteren Bruder glaube er an diesem Orte gleichfalls ein Anrecht zum Reden zu haben, da auch er ein Erstgeborener sei — der erste unter den am Rhein geborenen Geschwistern, also ein wirklicher ganzer Rheinländer, während seine älteren Brüder, genau genommen, doch nur halbe wären. So solle sein Wort den rheinischen Lehrern als seinen Landsleuten gewidmet sein. Aus der gehaltvollen Ansprache sei hier ein Gedanke kurz hervorgehoben. Sein Vater sei, wie allen bekannt, treu und tapfer für die Ehre und Rechte des Schulamtes eingetreten; zugleich aber habe derselbe, wie alle wüßten, mit gleicher Entschiedenheit die Lehrer ermahnt und ermuntert, das Schulamt immer tiefer, idealer zu erfassen und in ihrer Haltung und Lebensführung selber das Amt würdig zu vertreten. Diese Anschauung, daß diese beiden Stücke — die ehrenvolle Geltung und die ehrenhafte Haltung des Standes — notwendig zusammengehören, daß eins das andre bedinge, habe in der niederrheinischen Lehrerschaft, wie vor Augen liege, in einem Maße Wurzel gefaßt und Bethätigung gefunden, wie wohl in wenigen anderen Gegenden. Zu diesem Segen und Fortschritte gratuliere er seiner alten Heimat und ihrem Lehrerstande von Herzen. Möge der Stand diese Anschauung festhalten und weiterbezeugen, dann dürfe er versichert sein, daß ihm auf die Länge nicht mehr vorenthalten werden könne, was ihm an Ehren und anderen Rechten gebühre. In diesem Sinne wolle er sein Hoch widmen der niederrheinischen Lehrerschaft, und in ihrer Vertretung speciell einem ihrer Glieder, seinem jetzigen Tischnachbar und früheren Hausnachbar in Barmen — mit dem er damals, vor 20 Jahren, fleißig das bergische Land durchwandert und nicht minder fleißig zu seinem eignen Nutzen herum disputiert habe — einem Schulmanne, den alle in jeder Beziehung als einen echten, vollwichtigen Repräsentanten des bergisch-niederrheinischen Lehrerstandes wie der Zahnschen Schule anerkennen würden, dem Herrn Rektor Dörpfeld.

Während der Tafel liefen auch zahlreiche Begrüßungs-Telegramme ein: so u. a. von dem Generalsuperintendenten der Rheinprovinz, von Gymnasialdirektor Jäger in Köln, — selbst eins aus dem alten Homerischen Ilion (Stat. Dardanellen) von einem ehemaligen Schüler der Filder Anstalt (W. Dörpfeld), der mehrere Jahre als Architekt die Ausgrabungen in Olympia geleitet hat, jüngst am deutschen archäol. Institut in Athen angestellt ist und zur Zeit auf einige Monate dem Dr. Schliemann bei den Ausgrabungen in Troja zur Seite steht.

Wie in der Festrede angesagt war, machte der Vorsitzende des Festkomitees, Herr Heidtmann, nähere Mitteilungen über die dem Herrn Jubilar gewidmete Stiftung. Trotz der kurzen Zeit hatte sich zu diesem Zwecke bereits die stattliche Summe von 4300 Mark angesammelt — ungerechnet die Beiträge, die schon angekündigt, aber noch nicht eingelaufen waren. Diese Ehrengabe soll den Namen „Zahn-Stiftung" führen. Ihr Zweck ist die Unterstützung unbemittelter Schulamtsaspiranten aus Lehrerfamilien. Redner überreichte dem Herrn Jubilar

den vorläufigen Statuten-Entwurf zur gefälligen Prüfung und eventuellen Genehmigung.

Aus den weiteren Ansprachen und anderen Mitteilungen sei noch erwähnt ein beredter, launiger Toast des Herrn Bürgermeisters auf den „Gemeindeverordneten" und „Ökonomen" Zahn auf Fild, und ein ähnlicher, welcher Erinnerungen an das alte Seminargebäude und das Leben darin auffrischte. Auch die Poesie kam zu Worte: eine Probe aus einer kleinen Gedichtsammlung im Mühlheimer Dialekt, welche Herr Hauptlehrer Kühne in Köln dem Jubilar gewidmet hatte. — Sehr ansprechend war auch eine Mitteilung von Herrn Lehrer Herkenrath in Düsseldorf, die sich als Versuch einer „philologischen Konjektur" ankündigte — darüber, warum wohl in Zahns Historienbuch bei der Sündflutgeschichte das Sätzchen „da gedachte Gott an Noah" gesperrt gedruckt sei. Die Konjektur basierte auf einer Erzählung, die der Redner in einem alten Jahrgange des Düsselthaler Menschenfreundes gefunden hatte. Es war ein Genrebildchen aus dem Leben eines jungen Juristen, der wieder zur Universität wanderte, um nachträglich ohne Geld noch Theologie zu studieren, und der später ein biblisches Historienbuch herausgegeben hatte. Doch — man muß die Daten genau hören, um die Konjektur sicher prüfen zu können; Referent hat aber leider das Detail nicht mehr getreu im Gedächtnis. Er möchte daher den Redner bitten, seinen sinnigen Festbeitrag im Ev. Schulbl. ausführlich mitzuteilen. Ohne Zweifel werden die Leser denselben gern hören, wenn er auch nach dem Festberichte kommt.

Als die Zeit heranrückte, wo die entfernt wohnenden Gäste an die Heimkehr denken mußten, nahm auch der Herr Jubilar nochmals das Wort. Er wollte den Schülern und Freunden noch einmal herzlich danken und ihnen einen Scheidegruß mitgeben. Seine Ansprache war wie immer gedankenreich und eindringlich. Wohl jeder konnte etwas daraus mit heimnehmen — sei es zur Lehre oder zur Anspornung oder zur Aufmunterung, je nachdem ers bedurfte. Von dem, was ich mir für meinen Bedarf gemerkt, will ich eins anführen. Der Redner erinnerte an den bekannten Ausspruch des Archimedes: „Gebt mir einen Punkt, wo man stehen kann, so will ich die Welt aus den Angeln heben." Jedem, gleichviel ob er im Schuldienst oder in einem andern Beruf stehe, sei ein solcher Punkt gewiesen, auf dem und von dem aus etwas Großes, etwas Bedeutsames und Heilsames geleistet werden könne. Dieser archimedische Punkt sei das ihm anvertraute Amt, sein Posten. Aber auch nur da sei für ihn der Punkt. Da gelte es die Kraft einsetzen. Das möge jeder thun, und Gott wolle dazu seinen Segen geben.

Mit diesem guten Schlußworte soll denn auch mein Festbericht schließen. Ja, es war ein schönes, ein erhebendes, ein herzstärkendes Fest.

X.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig, aus Briefen an einen Freund.

II.

Also heute die Werkstätte! Ob es dir nicht, lieber Freund, zuweilen etwas uninteressant werden wird, wenn du mit mir eine Wanderung durch die Räume des Seminars machst, — eine Wanderung, bei der es gilt, auch das Einzelne

genauer in Augenschein zu nehmen? Ich hoffe es nicht; und wenn es so sein sollte, nun, so trägst du die Schuld davon selbst, denn du hast das Unwetter heraufbeschworen, indem du mich batest, dich genauer und eingehender über unser Leben und Treiben hierselbst zu unterrichten. Also ans Werk!

Das Seminar liegt ziemlich weit von der Universität entfernt in der Elisenstraße und erinnert gar nicht an die großen Schulpaläste Leipzigs, die jedem Fremden auffallen, ja es wohnt nicht einmal unter einem eigenen Dach — in dem zweiten und dritten Stock eines Privathauses ist es mietweise untergebracht. — Wir steigen eine ziemlich dunkle Treppe hinan und treten zuerst in das Lehrerzimmer. „Energische Kraft, Anstrengungen und Aufopferungen des Willens gehen nur aus dem unmittelbaren Interesse hervor." Dieser Kernspruch aus Zillers philosophischer Ethik (p. 373) leuchtete uns da in großen Buchstaben von der Wand entgegen und hält den Mitgliedern des Seminars tagtäglich vor, daß das Interesse der mächtigste Hebel für Lernen und Lehren ist. Gleich darunter hängt ein Bild unsers lieben Professors mit der Umschrift: „Gaudeamus eo quod Zilleriani sumus" — beides von Mitgliedern dort aufgehängt als Zeichen rührender Anhänglichkeit und Verehrung des Werkmeisters. Außerdem zieren Gruppenbilder früherer Mitglieder die Wände. In einigen Schränken werden die Reinhefte, resp. Systemhefte der Kinder aufbewahrt, die eben als Reinhefte den Knaben nicht mit nach Hause gegeben werden; auch liegen hier die Bibeln, die aus pädagogischen Gründen nur in der Religionsstunde in die Hände der Kinder kommen. Ein Bibliothekschrank birgt Bücher meist pädagogischen und philosophischen Inhalts, die an die Mitglieder des Seminars ausgeliehen werden; auch die Unterrichtsutensilien, als ausgestopfte Tiere, physikalische Apparate, Figuren für den stereometrischen Unterricht, Landkarten 2c. sind in dem Lehrerzimmer untergebracht. Hier stehen auch drei Pulte für die drei Klassen resp. deren Lehrer, auf denen die großen Bücher liegen. Zunächst ist da das Klassenbuch, in welchem jeder Lehrer das Durchgenommene, die Aufgaben, die fehlenden Schüler einzutragen hat; das Individualitätenbuch, in dem hervorstechende charakteristische Eigentümlichkeiten der Schüler aufgezeichnet werden, eine Einrichtung, die die besondere Behandlungsweise eines jeden Kindes nach seiner Individualität möglich macht und so die Erziehungsarbeit bedeutend befördert. Dann liegen dort die Hefte für Kritik und Selbstkritik, wo die pädagogischen Sünden der Mitglieder aufgedeckt, gerügt und der Nachwelt als warnendes Beispiel überliefert werden; das Hospizbuch, in dem in Rede und Gegenrede, Kritik und Verteidigung mancher pädagogische Grundsatz verfochten und neu ausgebildet wird, wo Neuerungen mit Hinzufügung der Gründe pro et contra gehörig erwogen werden: ein Buch, welches manches Segensreiche gestiftet hat und vorzugsweise der Weiterführung der pädagogischen Wissenschaft dient. Daneben erwähne ich noch das Kontrollbuch, das die äußerlichen Angelegenheiten der Schule und der Bewahranstalt behandelt, die Wochenzielhefte, Präparationsbücher u. s. f. Alle diese Bücher liegen aus, und es hat jedes Mitglied das Recht und die Pflicht, seine Ansichten in den betreffenden Fragen schriftlich mitzuteilen; diese Bücher, vor allem das Hospiz- und Kontrollbuch sind so zu sagen das pädagogische Gewissen des Seminars und seine innere Einigung. — Ich höre dich lachen über die „innere Einigung," l. Fr.; wenn da jeder etwas hineinschreibt, so sind, wie du denkst, quot capita, tot sensus. Doch Geduld! Jeden Sonnabend auf der Konferenz von 5—7 Uhr wird alles vor das Forum des ganzen Seminars gezogen, und die Fragen von dem Pro-

fessor selbst entschieden, der freimütig und wahrheitsliebend genug ist, das Gute daraus anzunehmen und im Seminar einzuführen, das Schlechte dagegen mit Gründen zurückzuweisen.

Doch wandern wir weiter und besehen wir die Klassenzimmer! Es sind ihrer drei, alle nicht groß, unsrer Schülerzahl angemessen, die zwischen 20 und 30 schwankt, alle Klassen zusammengenommen. Es liegt in dieser geringen Schülerzahl gewiß ein Mangel des Seminars und es wird einem Praktikanten doch anders vorkommen, sieht er sich aus einer Klasse von 6—10 Schülern plötzlich in eine von 60—80 versetzt. Wie oft wird er sich seiner wenigen Knaben im Seminar schmerzlich erinnern, wie ein laudator temporis acti seiner Jugend! Doch sehen wir uns um! Es sind freundliche Zimmer, die Fenster sind mit Blumen geschmückt; überhaupt ist dafür gesorgt, den Kleinen den Aufenthalt in der Schule so heimisch als möglich zu machen. Natürlich liegt die Pflege der Blumen den Schülern selbst ob, eine Pflicht, die sie gern und pünktlich erfüllen. Überhaupt hat jeder Schüler ein solch' kleines Amt, dessen Ausübung Ordnungssinn und Pünktlichkeit und Treue im Kleinen wecken und üben soll. Der eine hat das Schulzimmer rein zu halten, das Papier u. s. w. vom Boden zu entfernen; der andere hat die Karten oder andere Lehrutensilien beim Gebrauch aus dem Lehrerzimmer zu holen; der dritte für die Tafel zu sorgen und das Aufgegebene darauf aufzuschreiben, wobei zu beachten ist, daß rechts die mündlichen, in der Mitte die schriftlichen Arbeiten, links aber der Name eines Schülers, der etwa in der vorigen Stunde getadelt worden ist, verzeichnet werden. Diese Ämter wechseln natürlich unter den Schülern, und es steht die Reihenfolge zur Orientierung des Lehrers auf einem Zettel an der Wand geschrieben. Die Bänke sind ziemlich hoch, aber bequem und so eingerichtet, daß nur zwei Knaben in einer Bank sitzen und die Schulranzen außerhalb derselben an einem Haken befestigt werden. Für den Lehrer findet sich nicht das übliche Katheder, sondern ein Stuhl mit einem kleinen Tische.

Das Klassenzimmer der Oberklasse ist das größte und wurde von Ziller immer scherzweise „unser Saal" genannt. Hier werden die Praktika, die Sonntagsandachten, Schulfeste, Weihnachtsbescherungen abgehalten; hier steht auch ein Harmonium zur Verherrlichung des gemeinsamen Gesanges; hier ist auch die erhöhte Bühne für die Mitglieder des Seminars, von der aus so mancher kritische Blick auf den neuen Praktikanten geworfen wird, der zum ersten Male vor dem versammelten Forum sein Praktikum abhält.

Neben diesem Zimmer liegen die Räume für die „Bewahranstalt für sittlich gefährdete Kinder," die mit dem Seminar aufs engste verbunden ist. Es ist dies eine segensreiche Einrichtung, die es den Mitgliedern möglich macht, Blicke zu thun in den Organismus einer solchen Anstalt, die der eigentliche Boden ist für die Fortbildung der Lehre von der Zucht und Erziehung, und die eigentlich mit jeder Seminarübungsschule verbunden sein sollte. Die Kinder, welche hier erzogen werden, besuchen natürlich die Seminarschule und stehen unter dem Inspektorat eines Seminarmitgliedes.

Im dritten Stock befinden sich noch die Schlafzimmer für die Anstaltskinder und der Raum für die technische Beschäftigung, die als Unterrichtsfach mit auftritt zur Bildung der Hand, des Auges und des praktischen Sinnes. Hier werden die ägyptischen Pyramiden in Pappe nachgebildet; die Gerätschaften, die die Kinder im Unterricht den Robinson verfertigen sahen, dargestellt: alles jedoch im Dienste des übrigen Unterrichts.

Endlich erwähne ich noch den Schulgarten, in welchem die Schüler während der Freiviertelstunden, welche zwischen je zwei Stunden liegen, geführt werden. Zuweilen werden hier auch Messungen vorgenommen von Seiten der Schüler, welche im Zeichnen und der Mathematik verarbeitet werden. Hier hat jeder Schüler sein abgeteiltes Gärtchen, für das er zu sorgen hat; hier stehen die Turngeräte, die außerhalb des Turnens in der Turnhalle benutzt werden; hier werden auch die Beobachtungen der Sterne angestellt, die zuweilen für den offiziellen Wochenspaziergang eintreten.

Wir sind am Ende unserer Wanderung. Ich höre dich im Geiste tief aufatmen; — magst recht haben, daß ich zuweilen zu sehr ins Einzelne gegangen bin; doch sind mir die Räume so lieb geworden, daß ich mich jedes Knopfes, jedes Dinges, sogar der alten Seminaruhr, die principiell immer falsch ging und schlug, mit Freuden erinnere, und Du weißt, woran sich alte, liebe Erinnerungen knüpfen, das zeigt man gern auch anderen und vergißt dabei, daß das alles für die andern nicht das Interesse haben kann, als man selbst im Augenblicke glaubt. Also sit venia verbis!

Dein Freund M.

General-Versammlung des Schlesischen Pestalozzi-Vereins und des Schlesischen Provinzial-Lehrervereins in Öls (Mittel-Schlesien).

Infolge Beschlusses der vorjährigen in Hirschberg abgehaltenen Hauptversammlung der Schlesischen Pestalozzi-Vereine fand am zweiten Pfingstfeiertage im „Goldnen Adler" in Öls, einer freundlichen, 10000 Einwohner zählenden Stadt Mittelschlesiens, die 12. Generalversammlung des Provinzial-Pestalozzi-Vereins statt. Sie begann um 3 Uhr und wurde von dem Vorsitzenden des Provinzial-Vereins, Taubstummen-Anstalts-Direktor Kratz-Liegnitz, mit einem freundlichen Gruß an die zahlreich erschienenen Deputierten und einem herzlichen Dank für die seitens des Lokal-Komitees getroffenen Vorbereitungen eröffnet. Behufs Bildung des Büreaus wurden zum 2. bezw. 3. Vorsitzenden Peukert-Breslau und Engmann-Schweidnitz gewählt. Die Präsenzliste wies die Anwesenheit der Vertreter von folgenden Zweigvereinen nach: Bernstadt, Beuthen-Gleiwitz, Bolkenhain, Breslau, Bunzlau, Kreuzburg, Kudowa, Frankenstein, Freiburg, Grottkau, Glogau, Goldberg, Görlitz, Greiffenberg, Hainau, Hirschberg, Jauer, Landshut, Liegnitz, Lüben II, Langendorf, Namslau, Neumarkt, Nimptsch, Ohlau, Öls, Reichenbach, Sagan, Schweidnitz, Striegau, Waldenburg und Wohlau. Aus dem vom Schriftführer des Vereins, Lehrer Krüger-Liegnitz erstatteten Bericht über die Thätigkeit in dem verflossenen 12. Vereinsjahre war zu entnehmen, daß die Vereinsbestrebungen zum Wohle der bedrängten Lehrer-Wittwen und Waisen in immer weiteren Kreisen Unterstützung und Anerkennung gefunden haben. Der Provinzial-Landtag hat, wie in den früheren Jahren so auch für das verflossene und für das laufende Jahr eine Unterstützung von 1000 M. gewährt. Auch seitens der anderen Provinzial-Behörden, sowie von Kreis- und Kommunalbehörden, von Schulinspektoren und sonstigen Aufsichtsorganen ist dem Vereine wohlwollendes Interesse zugewendet worden. Der Provinzial-Pestalozzi-Verein zählt gegenwärtig 64 Zweigvereine.

Die Gesamtmitgliederzahl derselben beträgt 6059 (gegen 5737 im Vorjahre), von denen 3785 Lehrer und 2274 Nichtlehrer sind. Die meisten Mitglieder haben die Vereine: Breslau (575), Görlitz (436), Waldenburg (286), Liegnitz (263), Neiße (250), Striegau (234), Glogau (210, Schweidnitz (191), Bunzlau (176), Reichenbach-Peilau (176), Frankenstein (170), Hirschberg (155) u. s. w. Der Religion nach zählt der Verband 4522 evangelische, 1348 katholische, 185 jüdische und 4 dissidentische Mitglieder. Die aus den Mitgliederbeiträgen erzielte Einnahme im Jahre 1881 belief sich auf 13533 Mk. (gegen 12839 Mk. im Vorjahre). Hierzu trugen bei die Vereine Breslau 1121, Görlitz 1053, Striegau 835, Neiße 613, Liegnitz 592, Glogau 551, Schweidnitz 525, Waldenburg 467, Reichenberg-Peilau 425, Ohlau 373, Landshut 360, Bunzlau 308, Greiffenberg 283 Mk. — Von diesen Beiträgen zahlten die Lehrer 7289, die Nichtlehrer 6244 Mk. An außerordentlichen Einnahmen erzielten die Vereine die Summe von 2728 Mk. Die höchsten außerordentlichen Einnahmen hatten die Vereine Bunzlau (184 M.), Glogau (378 M.), Görlitz (331 M)., Landshut (144 M.), Nimptsch (100 M.), Reichenbach-Peilau (164 M.), Sagan (507 M.), Striegau (209 M.), Waldenburg (102 M.). — Eine Anzahl Vereine hat der Kasse durch Veranstaltung von Konzerten namhafte Summen zugeführt. Unterstützt wurden im verflossenen Jahr 651 Wittwen und Waisen mit einer Gesamtsumme von 13627 M. Die höchsten Unterstützungen wurden gezahlt in Breslau (1492 M. an 74 Wittwen und Waisen), Görlitz (1028 M. an 31 Witwen), Striegau (915 M. an 25 W.), Glogau (685 M. an 21 W.), Neiße (598 M. an 28 W.), Liegnitz (577 M. an 24 W.), Bunzlau (477 M. an 24 W.), Waldenburg (470 M. an 18 W.) u. s. w. Die Provinzialkasse gewährte 16 außerordentliche Unterstützungen in Höhe von 360 M. Die von den Zweigvereinen aus ihren eigenen Einnahmen gewährten Unterstützungen beliefen sich auf 5487 M. Die Versammlung votierte auf Antrag des Vorsitzenden dem Berichterstatter ihren Dank. — Bei der nachfolgenden Verhandlung wurde der Antrag, den Jahresbericht mit dem Anhange der Statuten und des Mitgliederverzeichnisses durch den Druck zu veröffentlichen, mit der Modifikation angenommen, daß es den größeren Vereinen, welche über 100 Mitglieder zählen, freigestellt sein solle, die Höhe der von ihnen zu beziehenden Exemplare (jedoch nicht unter 50% der Mitgliederzahl) zu bemessen. Nach Erstattung des Berichts der Rechnungs-Revisions-Kommission wurde dem Kassierer Decharge erteilt. — Der Antrag des Provinzial-Vorstandes, „Schenkungen einzelner Personen unter 30 Mk. und Schenkungen von einer größeren Anzahl von Personen unter 300 M. zur einen Hälfte der Zweigvereinskasse, zur anderen Hälfte der Provinzialkasse zufließen zu lassen, sofern nicht besondere Bestimmungen seitens der Geschenkgeber getroffen werden" — wurde nach eingehender Debatte mit großer Majorität angenommen. Auf weiteren Beschluß der Versammlung soll die Revision der Provinzialkasse künftig von drei Mitgliedern des Zweigvereins des Versammlungsortes erfolgen. — Bezüglich der Wahl des Ortes und des Termins für die nächste Generalversammlung entspann sich eine längere Debatte über die Frage, ob es nicht zweckmäßig sei, die General-Versammlung des Pestalozzi-Vereins und des Lehrer-Vereins zeitlich und örtlich zu trennen. Die Versammlung beschloß, es zunächst beim bisherigen Modus bewenden zu lassen und die definitive Entscheidung darüber der nachfolgenden General-Versammlung des Provinzial-Lehrer-Vereins zu überlassen. Nach Erledigung verschiedener Vereinsangelegenheiten und einer Dankesvotierung an den Gesamtvorstand,

welche durch den Hauptlehrer Töpler I. beantragt worden, wurde nach 6 Uhr die 12. Generalversammlung des Provinzial-Pestalozzi-Vereins mit einem zu fortgesetzter Liebesarbeit ermunternden Schlußworte beendet.

Nachdem eine kurze Pause behufs Erholung der Teilnehmer gemacht worden war, wurde die Generalversammlung des schlesischen Provinzial-Lehrervereins abgehalten. Es waren in derselben 55 Vereine durch Delegierte vertreten. Der Vorsitzende des Ölser Lehrervereins, Hauptlehrer Rademacher, begrüßte namens des Orts-Komitees die Erschienenen; die Versammlung wurde von dem Präses des Provinzial-Lehrervereins Töpler I. aus Breslau eröffnet und geleitet. Demnächst wurde der Jahresbericht durch den Schriftführer des Provinzial-Lehrervereins Töpler II. Breslau vorgelesen. Nach demselben besteht der Provinzial-Verband gegenwärtig aus 90 Zweigvereinen (gegen 103 im Vorjahre) mit zusammen etwa 1 900 Mitgliedern gegen 2 150 des vorhergehenden Vereinsjahres. Nach den Bezirken verteilen sich die Zweigvereine in folgender Weise: auf Mittelschlesien 40, auf Niederschlesien 34 und auf Oberschlesien 16. Zur Erledigung gemeinsamer Aufgaben hat das verflossene Jahr nur geringe Veranlassung geboten. Als Vereinsorgan dient nach wie vor die „Schlesische Schulzeitung." Nach dem von Lehrer Kunze-Breslau erstatteten Kassenbericht hatte die Kasse eine Einnahme von 2 048 M., welcher eine Ausgabe von 1 016 M. gegenüber stand; demnach verbleibt ein Bestand von 1032 M. Die seitens des Vorstandes des Ölser Lehrervereins vollzogene Kassenrevision bewies die Richtigkeit der Rechnungsführung. Nunmehr wurde an die Beratung der von verschiedenen Seiten gestellten Anträge gegangen. Der vom Provinzial-Vorstande gestellte Antrag, die Jahresversammlung des Vereins in Zukunft während der Michaelisferien abzuhalten, wurde mit Rücksicht dafür, daß es in Oberschlesien keine Herbstferien gebe, abgelehnt. Dagegen beschloß die Versammlung, den Provinzial-Vorstand zu ersuchen, die erforderlichen Schritte zur Konstituierung einer provinziellen, ständigen Jugendschriften-Kommission veranlassen zu wollen. Nunmehr wurde zur Wahl des Vorstandes des Provinzial-Lehrervereins geschritten und wurden die bisherigen Mitglieder Töpler I., Strolke, Töpler II, Schäcker, Pelz, Kunz, sämtlich in Breslau, sowie als auswärtige Mitglieder die Herren Prüfer (Glogau), Hänsel (Hirschberg), Kratz (Liegnitz), Härtel (Görlitz) und Obst (Beuthen) wiedergewählt. Nach Erledigung einiger weiteren geschäftlichen Angelegenheiten und nach Feststellung der Tagesordnung für die am 30. Mai stattfindende „allgemeine Schlesische Lehrerversammlung" schloß der Vorsitzende die Versammlung. Für die nächstjährige zu Pfingsten stattfindende allgemeine schlesische Lehrerversammlung wurde Ratibor in Aussicht genommen.

Die 11. allgemeine schlesische Lehrerversammlung zu Öls.

Auch der zweite Tag der Versammlung, der 30. Mai, war von herrlichem Wetter begünstigt. Am frühen Morgen wurde von vielen Festgenossen ein Spaziergang nach einem Garten in der Nähe der Stadt unternommen; daran schloß sich die Besichtigung der Herzoglichen (Braunschweig-Ölsschen) Schloßbibliothek, in welcher recht seltene Antiquitäten, wie eine Bibel in 12 Sprachen, einige Bibeln mit den Handschriften Luthers und Melanchthons, ein Ring Luthers, sich vorfanden. Um ½ 9 Uhr wurde die Versammlung in dem schön geschmückten Saale des Elysiums, in welchem mehr als 350 Teilnehmer erschienen waren, durch den Vertreter der Stadt, Baron von Seherr-Thoß herzlich begrüßt, wobei Redner der

patriotischen Stimmung der Versammlung durch ein Hoch auf unsern erhabenen Kaiser Wilhelm I., in welches mit Begeisterung eingestimmt wurde, Ausdruck verlieh. Darauf begrüßte namens des Lokal-Komitees Hauptlehrer Schirdewahn die Versammlung; unter seiner Leitung wurde Hauptlehrer Töpler I. -Breslau zum Vorsitzenden der Haupt-Versammlung erwählt. Wie diese Wahl erfolgte auch die Konstituierung des Büreaus nach den Beschlüssen der Vorversammlung am vorhergehenden Tage. Dasselbe wurde gebildet von den Herren Rademacher-Öls, 2. Vorsitzender; Töpler II, Schäcker und Pelz, alle drei aus Breslau, Schriftführer; Kratz-Liegnitz, Härtel-Görlitz, Schirdewahn-Öls, Beisitzer. —

Hierauf wurde in die eigentliche Arbeit eingetreten und wurden die Verhandlungen durch den Vorsitzenden mit einer trefflichen und eindringenden Rede, in welcher derselbe der Freude über das zahlreiche Erscheinen und dem Danke für die herzliche Aufnahme seitens der Stadt Öls und des Lokalkomitees Ausdruck verlieh, eröffnet. Redner sagte unter anderm: Unser Streben gehört der Jugend; sie heranzubilden in wahrer Religiösität, die nicht in äußern Formen, sondern im ganzen Verhalten des Menschen sich zeigt; sie für alles Gute und Edle zu begeistern, sie zu treuer, vaterländischer Gesinnung und Bürgertugend zu erziehen, sei unsere Aufgabe. Zu ihrer Losung gehöre aber ein allseitig tüchtiger Lehrerstand, der sich der schönen und erhabenen Ziele der Jugenderziehung bewußt bleibe und in treuer Pflichterfüllung ein lebendiges Beispiel gebe u. s. w. Die Rede, die einen schönen Anfang bildete, wurde mit reichem Beifall belohnt. Nachdem Präses noch den in der Versammlung erschienenen Vertreter der hohen Behörde, Regierungs- und Schulrat Seidel aus Breslau, begrüßt und die Versammlung denselben durch Erheben von den Plätzen bewillkommnet hatte, wurde in die Tagesordnung eingetreten.

Lehrer Bernhard-Tarnowitz bestieg zuerst die geschmückte Rednerbühne und hielt einen Vortrag über „die deutsche Treue im Lehrerstande.“ Der Vortragende hob hervor, daß es in der gegenwärtigen, ernsten Zeit notwendig sei, den Geist der Treue neu zu beleben. Des Lehrers Aufgabe sei es, das heranwachsende Geschlecht zur Treue zu erziehen und es mit diesem Schmucke fürs Leben auszustatten. Zu diesem Zwecke müsse der Lehrer selbst treu sein. Im weitern Verlauf seiner Rede wies Referent nach, daß diese Treue bestehen müsse in der Treue gegen Gott und Glauben, in der Treue gegen König und Vaterland, in der Berufstreue und in echter Kollegialität oder Treue der Kollegen unter einander. Redner schloß mit den Worten: „Wenn uns allen ein Denkmal gesetzt werden soll, so laute seine kurze Inschrift: Er war ein treuer Lehrer!“ Allgemeiner Beifall belohnte den Vortragenden.

Sodann bestieg Vorschullehrer Sturm aus Breslau die Rednerbühne, um die Angelegenheit der bereits vor 3 Jahren gegründeten Wilhelm-Augusta-Stiftung für emeritierte schlesische Lehrer zum Vortrage zu bringen und zwar behufs Annahme des mit der Regierung zu Breslau vereinbarten Statuts seitens der Provinzial-Lehrerversammlung. Redner wies darauf hin, daß, wenn auch für die Aufbesserung der Emeriten-Gehälter in den letzten 20 Jahren viel gethan worden, wenn ferner zu hoffen stehe, daß unter dem gegenwärtigen Herrn Kultusminister eine gesetzliche Regelung in nicht ferner Zeit erwartet werden dürfe, dennoch die Not vieler Lehrergreise immer noch recht groß sei. Zur Linderung dieser Not sei eben die genannte Stiftung, deren Vermögen 7 400 M. betrage, gegründet worden. Hierauf berichtete Herr Sturm über die langen Verhand-

lungen, die das provisorische Kuratorium mit der Regierung zu Breslau hinsichtlich der Feststellung der Statuten geführt und wie dieselben nur noch der Genehmigung durch die Provinzial-Lehrerversammlung harrten, um perfekt zu werden. Die Versammlung, welche den Ausführungen des Referenten mit gespanntem Interesse gefolgt war, nahm dies Statut, nachdem dasselbe vorgelesen worden, einstimmig an. Das bisherige Kuratorium, bestehend aus den Herren Sturm, Töpler I, Ziesché, Knofe und Blümel, sämtlich aus Breslau, wurde wiedergewählt.

Nunmehr wurde zu dem dritten Punkte der Tagesordnung übergegangen und ergriff Lehrer Köhler aus Breslau zu seinem Vortrage „die alte Lernschule" das Wort. Redner macht im Eingange seiner Rede darauf aufmerksam, daß er mit der Bezeichnung „alte Lernschule" nicht die Schule der ehemaligen Unteroffiziere vor 100 Jahren, auch nicht die Schule der Regulative, sondern die Schule der Gegenwart meine. Sie kennzeichne sich durch das in ihr vorherrschende Bestreben, den Kindern eine möglichst große Fülle von Kenntnissen beizubringen, indem sie glaube, viele Kenntnisse seien schon Bildung. Daneben lasse sich dieselbe viel mehr von der Rücksicht auf die öffentliche Prüfung und recht in die Augen fallender Prüfungsresultate, als von der Rücksicht aufs Leben leiten. Ihre Lehrbücher seien recht eigentlich für das Vielwissen in allen Lehrgegenständen zugeschnitten; auch habe sie vieles aus den höheren Schulen importiert, was der Elementarschule gar nicht entspreche. Daher quäle sie sich unsäglich ab, das Stoffpensum zu bewältigen, daher stumpfe sie die geistige Regsamkeit ab und könne in erziehlicher Hinsicht wenig erreichen. Jedoch schon erhebe eine neue Richtung ihre Stimme und suche sich Geltung zu verschaffen. Nun kennzeichnete Redner im zweiten Teile seines Vortrages die neuangestrebte Bildungsschule und forderte zunächst eine bedeutende Stoffbeschränkung, damit der Lernstoff vielseitig bearbeitet und ein gründliches Wissen erzielt werden könne; weiter forderte er einen naturgemäßen, d. i. ein dem geistigen Standpunkt des Kindes angemessenen, erziehenden Unterricht. Das Ziel gelte erreicht, nicht wenn der Stoffplan bewältigt worden, sondern wenn es gelungen, die geistige und gemütliche Kraft in Bewegung zu setzen, anzuregen, zu schärfen und zu veredeln. — Der in launigem Tone gehaltene Vortrag wurde mit vielem Beifall aufgenommen und rief eine lange und lebhafte Debatte hervor. Die vom Referenten aufgestellten Thesen wurden schließlich in folgende, von Sturm-Breslau beantragte und von der Versammlung genehmigte Resolution zusammengefaßt: „Die besonders in der Neuzeit von vielen Seiten an die Volksschule erhobene Forderung, den Kindern eine möglichst große Fülle von Kenntnissen beizubringen, führt zur Überbürdung. Letztere hält die Schule ab, den unerläßlich notwendigen Lernstoff genügend durchzuarbeiten, sodaß sich derselbe nicht auch als Bildungsstoff erweist, d. h. die geistige und gemütliche Kraft in Bewegung setzt, anregt, schärft und veredelt."

Mittlerweile war es 12 Uhr geworden und wurde deshalb eine Pause gemacht. Nach derselben bestieg Mittelschullehrer Grabs-Glogau die Rednerbühne und hielt einen eingehenden und umfassenden, für die leider nur noch kurz bemessene Zeit langen Vortrag über das Thema:

„Sind die auf Reform des Religionsunterrichts abzielenden Forderungen berechtigt und welche Stellung hat der Lehrer zu den wichtigsten derselben einzunehmen?

Eingangs wies Redner darauf hin, daß seit längerer Zeit der Ruf nach Reform bezw. Änderung dieses Unterrichts immer lauter erhoben werde, und zwar

nicht allein von der kirchlichen Rechten, sondern ganz besonders von einer pädagogischen Partei, den Anhängern des „erziehenden Unterrichts," an deren Spitze die Universitäts-Professoren Ziller in Leipzig, Th. Vogt in Wien, Willmann in Prag, die hervorragendsten Pädagogen, Direktoren und Lehrer an Schulen aller Gattungen, Männer wie Rein, E. Barth, Dörpfeld, Thrändorf, Just, v. Sallwürk und viele andere ständen, und daß daher dieser Ruf nicht länger überhört werden dürfe, zumal es ja offenkundig sei, daß der Religionsunterricht in den meisten Fällen eine viel zu geringe Wirkung auf Gesinnung und Willensrichtung der Schüler hervorrufe. Gegenüber der zunehmenden Gleichgültigkeit gegen die Religion gelte es Mittel aufzusuchen, durch welche der Einfluß des Religionsunterrichts verstärkt werde. Bevor an eine Kritik des üblichen Unterrichts gegangen werden könne, müsse der Maßstab, nach welchem Wert und Wirkung dieses Unterrichts zu beurteilen sei, gefunden werden. Was sei denn die höchste Aufgabe dieses Unterrichts? Sei es — wie die überwiegende Mehrheit meint — in erster Linie die Vermittlung eines religiösen Wissens oder möglichst umfassender religionskundlicher Kenntnisse aus Bibel, Katechismus und Gesangbuch, oder sei es das von Ziller proklamierte Ziel: Erzeugung eines sittlich-religiösen Charakters durch Bildung der Gesinnung und des Willens? Letzteres Ziel werde zwar in letzter Linie auch von der erst erwähnten Richtung anerkannt, aber hinsichtlich des Weges nach demselben gehe man sehr weit auseinander. Weil man meint, durch Behandlung und Aneignung der religiösen Lehrstoffe müsse sich die sittlich-religiöse Bildung ganz von selbst ergeben; man habe gar nicht nötig, auf die Natur und Entwicklungsstufe des Schülers bei Wahl des Lehrstoffs noch besonders Rücksicht zu nehmen, deshalb sei dieser Unterricht meist ohne bleibende und tief eindringende Erfolge. Eine Reform dieses Unterrichts, sowohl nach Auswahl und Aufeinanderfolge des Lehrstoffs, als nach dem unterrichtlichen Verfahren erscheine dringend geboten. Damit aber solle keine Anklage gegen Fleiß und Gewissenhaftigkeit der Religionslehrer ausgesprochen werden; die Mißerfolge seien in anderen Ursachen, besonders in tief eingewurzelten Vorurteilen, die entschieden bekämpft werden müßten, zu suchen.

Überall lege man das Hauptgewicht auf das religiöse Wissen und wähne, durch Aneignung vieler religiöser Memorierstoffe seitens der Schüler müsse auch eine mächtige Wirkung auf sein Geistesleben hervorgerufen werden, und doch sei nachgewiesen, daß religiöses Wissen und sittlich-religiöses Empfinden und Vorstellen durchaus nicht identisch seien, ja letzteres sei mit ersterem gar nicht mit Notwendigkeit verbunden. Wer da meine, durch bloßes Vortragen, Aneignen und sprachliches Zergliedern religiösen Lehrmaterials (oder durch Vermehrung der wöchentlichen Religionsstunden und des religiösen Lernstoffs) ohne weitere religiöse Vorstellungen und Gefühle, mit einem Worte: christliche Gesinnung zu erzeugen, der gebe sich einer bedenklichen Täuschung hin. Die Worte seien ja nicht die Vorstellungen selbst, sondern nur Symbole für dieselben; so lange dem Worte des Lehrers aus dem Innern der Schüler keine verwandten Vorstellungen entgegen komme, so lange bleibe es ein bloßer Schall, ein inhaltleeres Lautgebilde für die Kinder. Weiter wies Redner auf die großen Schwierigkeiten hin, mit welchen dieser Unterricht zu kämpfen habe und welche die Mißerfolge desselben mit verursachten; dieselben seien nicht allein in der Zeitrichtung, in der Entchristlichung des Familien- und öffentlichen Lebens, sondern auch im Kinde selbst zu suchen. Von allen Gedankenkreisen des Schülers sei der sittlich-religiöse am wenigsten aus-

gebildet, dazu komme, daß das religiöse Fühlen und Denken einer ziemlich späten Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes angehöre, außerdem hätten gerade die sittlich-religiösen Vorstellungen einen langen Werdeprozeß durchzumachen u. s. w. u. s. w. Nachdem also der Vortragende in gründlicher Auseinandersetzung die Notwendigkeit einer Reform des Religionsunterrichts dargethan hatte, wandte er sich den verschiedenen Änderungsvorschlägen bezw. Reformforderungen zu. Die namentlich von kirchlicher Seite erhobene Forderung, wieder täglich eine Religionsstunde für die Volksschule anzusetzen, könne im Hinblick auf die hohe Aufgabe dieses Unterrichts, im Hinblick auf die zu überwindenden kolossalen Schwierigkeiten, sachlich nicht abgewiesen werden. Überdies sei es ja besonders der Religionsunterricht, der mit Gesinnungsverhältnissen eingehend zu thun habe und dem die Bildung des sittlichen Urteils, Gefühls und Willens hauptsächlich zufalle. Den anderen Forderungen dieser Seite gegenüber — Vermehrung des religiösen Lehrstoffs und Aufnahme des 4. und 5. Hauptstücks in den Lehrplan der Schule — müsse der Lehrer eine ablehnende Haltung einnehmen; denn von denselben lasse sich keine segensreiche Einwirkung auf die sittlich-religiöse Entwicklung des Schülers voraussehen; sie führten vielmehr zu der früher so schmerzlich beklagten Überlastung mit Lernstoff und zum mechanischen Auswendiglernen, also nicht zu Belebung, sondern zur Abstumpfung des religiösen Interesses. Unter den Arten des Memorierens sei das mechanische nach dem Ausspruche aller fachmännischen Autoritäten wie nach der täglichen Erfahrung das unzulänglichste und übe auf das individuelle Geistesleben des Zöglings fast gar keinen Einfluß aus u. s. w. u. s. w.

Dagegen verdienten die von der pädagogischen Reformpartei erhobenen Forderungen die sorgfältigste Erwägung und wohlwollende Beachtung, weil sie in erster Linie sich auf die Kenntnis der Natur und Entwicklung des kindlichen Geistes, wie auf die Gesetzmäßigkeit der psychischen Vorgänge gründeten, und weil von dieser Basis aus die allein richtigen Fingerzeige für eine Umgestaltung gegeben werden könnten. Diese Forderungen wendeten sich gegen die isolierte Stellung, die der Religionsunterricht innerhalb der übrigen Unterrichtszweige einnehme und die es mit veranlasse, daß der religiöse Gedankenkreis des Schülers durch den übrigen Unterricht keine Unterstützung empfange und deshalb schwach bleibe. Darum fordere Ziller an Stelle des Lehrplanaggregats ein Lehrplansystem, es müsse ein in sich zusammenhängender Erzählstoff sittlich-religiösen Inhalts ins Centrum des Unterrichts — besonders in den untersten 4 Klassen, gestellt werden; an ihn haben die anderen Wissenszweige, ohne ihre Selbständigkeit aufzugeben, Anlehnung zu suchen; auf diese Weise solle der Einheit des Bewußtseins Rechnung getragen und der Zersplitterung des kindlichen Gedankeninhalts entgegen getreten werden. Weiter wende sich die Reformpartei gegen die bisherige Auswahl des Stoffes für die einzelnen Jahreskurse. Sie geht hierbei von folgenden Behauptungen aus. Eine sorgfältige Beobachtung zeige, daß zwischen der kulturhistorischen Entwicklung eines Kulturvolks und derjenigen des einzelnen Geistes eine bestimmte Harmonie bestehe. Wie sich in der Entwicklung eines Volkes im Laufe der Jahrhunderte drei verschiedene Auffassungsweisen ausbilden: die mythische auf der ersten Kulturstufe, die historische Auffassungsweise auf einer späteren Stufe und endlich die philosophische Denkweise zur Zeit des Höhepunktes der Entwicklung, so habe die allgemein-menschliche Entwicklung des einzelnen — wenn sie einen normalen Verlauf habe — auch drei Hauptstadien zu durchlaufen; in derselben müsse man unterscheiden a) die vorwiegend phantasierende Denkweise des kleinen Kindes,

b) die thatsächliche Auffassungsweise des Knabenalters, da der Verstand den Spielraum der Phantasie mehr und mehr einengt, und c) die reflektierende Denkweise des angehenden Jünglings, da das Individuum mit der bloßen Kenntnis der Erscheinungen sich nicht begnügt, sondern die Ursachen derselben kennen lernen will. Diesen Entwicklungsstufen des Einzelgeistes entsprechen im großen und ganzen die verschiedenen Apperceptionsstufen. Die Beobachtung ergebe nämlich, daß — wie die Psychologie schon seit Herbart lehrt — das Kind für die Auffassung des Lehrstoffs kein besonderes Auffassungsvermögen im Sinne einer selbständigen Kraft habe; der Schüler könne gar nicht alles und jedes auffassen und seinem Gedankenverkehr und Geistesleben einverleiben, sondern nur solche Gedankenstoffe, für welche es in seinem Innern verwandte oder ähnliche Vorstellungen, Empfindungen ꝛc. habe. Da nun die Auffassungs- oder Apperceptionsfähigkeit nicht dieselbe bleibe, sondern stetig wachse, so habe man verschiedene Apperceptionsstufen zu unterscheiden. Darum laute das pädagogische Princip für die Stoffwahl: Der für den Unterricht auszuwählende Gedanken- oder Lehrstoff muß sowohl der eigentümlichen Anschauungs- und Denkweise der Altersklasse, als auch der Apperceptionsstufe und dem Vorstellungsinhalte des Kindes, seinen Wünschen, vor allem seiner sittlich-religiösen Bildungsstufe entsprechen, wenn eine volle Wirkung von der unterrichtlichen Behandlung desselben erwartet werden soll. Das sei aber bei der gegenwärtig bestehenden Stoffwahl nicht der Fall, namentlich eigneten sich die biblischen Geschichten nicht als Lehrstoff fürs 1. und 2. Schuljahr, nicht für die Zeit, da die kindliche Phantasie noch außerordentlich lebhaft sei und einer gründlichen Pflege bedürfe. Man habe bei der Wahl dieses Stoffes den ungeheuren Abstand nicht berücksichtigt, welcher zwischen der Auffassungsweise eines Kindes und der eines gereiften Kulturmenschen bestehe. Zum Gipfel der sittlich-religiösen Bildung könne man das Kind nicht in schnellem Laufe führen, sondern nur ganz allmählich, indem man der gesetzmäßigen Stufenfolge dieses Entwicklungsverlaufs auch hinsichtlich der darzubietenden Geistesnahrung Rücksicht trage, und diesem Gesichtspunkte entsprechend müsse der religiöse Lehrstoff ausgewählt werden. Ganz besonders bei der Stoffwahl für den Religionsunterricht habe man das Beispiel des Heilandes, des Ideals aller Lehrer, der seine Gleichnisse ja immer an das Naheliegende angeschlossen, zu beherzigen und den apostolischen Rat zu befolgen: Kindern im Geist sei nicht feste Speise, sondern Milch darzubieten.

Darum verlange Ziller, dieser durch den Tod viel zu früh hinweggerufene Bahnbrecher der Pädagogik, als Stoff fürs erste Schuljahr epische Märchen, fürs zweite die Robinsonerzählung, fürs dritte die Geschichte der Patriarchen u. s. w. Sehr eingehend erörterte Redner die Frage, warum die bibl. Geschichten für die beiden ersten Schuljahre nicht so geeignet seien, als die von Ziller und Rein vorgeschlagenen Stoffe. In allen Lehrgegenständen beginne man mit dem Elementarsten, im Rechnen mit der Eins, im Lesen und Schreiben mit i, in der Heimatkunde mit den einfachsten und bekanntesten Anschauungsobjekten u. s. w., jedoch im Religionsunterrichte meine man, den kleinen Schüler, der noch nicht unterscheiden gelernt, was an der Schulbank senkrecht oder wagerecht sei, an die Betrachtung eines Tugendideals, wie es noch kein Kind kennen gelernt, das in einer stockfremden Gegend unter ganz unbekannten Sitten und Anschauungen gelebt, welches das Kind überhaupt nicht verstehen könne, weil es für seine sittliche Höhe keinen Maßstab habe, an Abraham, hinführen zu können. Daß hier der Unterrichtsstoff

mit der kindlichen Entwicklung in Widerspruch stehe, sei selbst dem Laien erkennbar, und doch böten die Geschichten der Patriarchen im Vergleich zu den meisten anderen bibl. Erzählungen noch wenig Schwierigkeiten. Nachdem Redner mit Bezugnahme auf die Aussprüche Reins, Staudes, Zilligs u. a. die großen Vorzüge der Märchen für den ersten Religionsunterricht nachgewiesen, hob er noch mit Betonung hervor, daß ein Hauptsegen der vorgeschlagenen Stoffe darin zu erblicken sei, daß sie wie nichts anderes zur Bildung der Phantasie der Schüler dienten, die in den meisten Fällen bisher fast ganz vernachlässigt worden, weil die üblichen Stoffe keine entsprechende Nahrung böten. Und doch sei gerade die Schulung der Phantasie für die sittlich-religiöse Bildung überhaupt, besonders für die Erzeugung des im Schüler herzustellenden Ideals ganz außerordentlich wichtig. Ohne vermehrte Pflege der kindlichen Phantasie könne die herrschende große Genuß- und Selbstsucht gar nicht überwunden werden. Wie ein phantasieleerer Mensch sich das geschichtliche Leben ferner Zeiten und fremder Lokalitäten gar nicht deutlich und lebendig vorstellen könne, — auch die Handlungen der biblischen und Profan-Geschichte nicht — ebenso wenig sei er fähig, die sittlichen Ideen in ihrer Schönheit zu erfassen und sich von ihnen begeistern zu lassen; ohne Phantasie gäbe es keine ideal-gesinnten, aufopferungsfähige Menschen. Wenn auch kein unumstößlicher Beweis geführt werden könne, daß die bibl. Geschichten für die Kunst aller Lehrer und die Fassungskraft aller Schüler absolut ungeeignet seien, so müßten schon um jenes hochwichtigen Gesichtspunktes willen die Märchen als Lehrstoff fürs erste Schuljahr von jedermann mit Freuden begrüßt werden. —

Redner bedauerte, daß er wegen vorgerückter Zeit von einer Begründung, warum der Unterricht „der koncentrischen Kreise“ in der bibl. Geschichte zu bekämpfen, warum die alttestamentlichen Stoffe zuerst und für sich, also nicht gleichzeitig mit neutestamentlichen, behandelt werden sollten, absehen müsse. Ebenso bedauerte er, die das Unterrichtsverfahren betreffenden Ausführungen, bei welchen er Gelegenheit gehabt, die aus der Versammlung heraus gethanen Angriffe wider die Herbartschen Principien zurückzuweisen, nicht zum Vortrage bringen zu können. Denn auch das Unterrichtsverfahren müsse umgestaltet werden, weil das Lernen ein psychischer Proceß sei, der in streng naturgesetzlicher Weise verlaufen müsse, wenn er einen nennenswerten Beitrag zur Beförderung des individuellen Geisteslebens liefern solle u. s. w.

Der Vorsitzende dankte dem Referenten namens der Versammlung für den tief in die Sache eindringenden Vortrag, empfahl aber der vorgerückten Zeit wegen von einer Debatte abzusehen, was von der Versammlung acceptiert wurde. Somit ward die Tagesordnung erledigt und wurde die Versammlung mit einem Rückblicke des Präses auf die Verhandlungen würdig geschlossen.

Es war fast 2 Uhr geworden. Um 1/22 Uhr begann ein Konzert in der Schloßkirche; für die darauf folgende Zeit war die Besichtigung des neu erbauten Seminars und einer recht reichhaltigen Lehrmittel-Ausstellung in demselben angesetzt. Das Festessen konnte erst nach 4 Uhr beginnen. Dasselbe war mit ernsten und launigen Toasten und Festliedern trefflich gewürzt. Erwähnt werde nur des Toastes auf unsern vielgeliebten Kaiser durch Töpler I., des Toastes auf die Lehrerschaft durch Baron von Seherr-Thoß, ferner des allseitig mit lautem Beifall aufgenommenen Trinkspruches auf Rektor Dörpfeld in Gerresheim als des wackern Kämpfers für die Reform der Schulverwaltung und des unerschrockenen Vertreters des Lehrerstandes. An ihn wie auch an Seminarlehrer Kiesel in Königsberg i. N.,

welcher den schlesischen Provinzial-Lehrerverein vor 11 Jahren gegründet, wurden telegraphische Festgrüße abgesandt. Der Abend vereinigte die Festgenossen nochmals in dem Saale Elysiums zu gemütlicher, geselliger Zusammenkunft. Das hier von den Kollegen der freundlichen Ölsastadt Gebotene (Konzert, Gesangvorträge, u. s. w.) war ganz prächtig und bildete einen Schmuck und vortrefflichen Abschluß des schönen Lehrerfestes.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Die spekulative Theologie der Gegenwart kritisch beleuchtet. Von O. Flügel. 25 Bogen. 6 M.

Der als Autor hervorragender philosophischer Schriften — „Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Schriften", „Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen", „Der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung" u. a. — als unbefangener Theologe, scharfsinniger Denker und Psychologe bekannte Verfasser, welcher eine Zeitlang die Zeitschrift für exakte Philosophie herausgegeben hat, giebt in diesem Werke eine umfassende Kritik der spekulativen Theologie in ihren neuesten Erscheinungen. Fern von jedem Parteistandpunkte und alles specifisch Dogmatische streng vermeidend, hat er die Spekulation innerhalb der Theologie zum Gegenstande seiner Arbeit gemacht. — Schon der erste Abschnitt des Buches „Der Monismus und die Theologie" ist sehr interessant. Derselbe entwickelt das Wesen des Monismus, stellt demselben den Pluralismus und den Skepticismus gegenüber und weist nach, wie die monistische Weltanschauung zu der großen Bedeutung, die sie bis in die neueste Zeit behauptet hat, gekommen. In seltener Gründlichkeit, dabei in lichtvoller Darstellung entwickelt Verfasser die philosophischen, ästhetischen, metaphysischen und theologischen Gründe dieser Weltanschauung und zeigt, warum sich die christliche Theologie von Anfang mit besonderer Vorliebe an die monistische Philosophie angelehnt habe, daß jedoch diese Philosophie vor einer strengen Kritik nicht bestehen könne. — Im zweiten Abschnitte „Der Monismus und die negative Theologie" zeigt der Autor, daß aus dem monistischen Princip eigentlich nur die negativen Ergebnisse, Atheismus, Materialismus und Pessimismus hergeleitet werden können, es wird dies an Biedermann, Pfleiderer, Lipsius und Hartmann dargethan. — Im dritten Teile „Der Monismus und die positive Theologie" wird an Luthard, Christlieb, Delitzsch, Zöckler, besonders aber an Ebrard, Dorner und Frank nachgewiesen, daß bei den Positiven, welche meinen, mit Hilfe des Monismus und der in demselben begründeten, wissenschaftlich längst abgethanen alten Naturphilosophie die christlichen Wahrheiten verteidigen zu können, die Selbsttäuschung noch größer ist. — Im vierten Abschnitt „Der Neukantianismus und die Theologie" wird gezeigt, daß sich bei der Religion nicht von aller Theorie absehen lasse, daß vielmehr alle, die dies versuchen, wie z. B. Ritschl und Hermann, unabsichtlich in metaphysische Erörterungen hinein geraten; auch lasse sich die Religion nicht allein auf die praktische Philosophie oder Ethik aufbauen. Der kritische Teil des Werkes schließt mit dem schönen Kapitel: Über die Motive des Glaubens, in dem der Verfasser klar legt, daß jeder Versuch, auf die absolute Gültigkeit des Guten den Glauben an die moralische Welt-

ordnung und damit an Gott zu begründen, als Beweis zwar hinfällig, als Motiv hingegen überaus wirksam sei.

Hierauf werden in dem wichtigen Kapitel „Die realistische Metaphysik und die Theologie" die Grundzüge des philosophischen Realismus, wie sie zur vollen Ausbildung durch Herbart gelangt sind, behandelt; Verfasser zeigt, daß, wenn überhaupt noch von Forschung auf theoretischen Gebieten der Natur, also von Zurückführung von Erscheinungen auf ihre letzten Ursachen, die Rede sein soll, dabei nur die Philosophie Herbarts in Erwägung kommen könne; und daher müsse der substantielle Monismus ohne weiteres abgewiesen werden. Die Anerkennung des Kausalgesetzes schließe aus: jede spontane Entwicklung eines Einen im großen wie im kleinen, jede ursachlos nach Belieben waltende Lebenskraft; alle angeborenen, d. h. selbst gesetzten Ideen; jede Kraft ohne Ursache; jede absolute Freiheit; jeden schroffen Dualismus zwischen materiellen und geistigen Erscheinungen, als sei auf letztere das Kausalgesetz nicht anwendbar. Positiv ergiebt sich daraus der Pluralismus oder Realismus, d. i. die Anerkennung einer von uns unabhängigen realen Außenwelt, und zwar auf regressivem Wege. Derselbe Gedankengang führt noch weiter zur Annahme realer Wesen, und weiter, daß, wenn man konsequent an dem Satze „kein Geschehen ohne Ursache" festhält, diese Wesen als letzte oder absolute, die an sich selbst einfach und unveränderlich sind, gedacht werden müssen. Im weitern Verlauf der Darstellung wird gezeigt, wie die realistische Metaphysik nicht bloß durch ihre Übereinstimmung mit den Maximen der exakten Naturforschung, sondern auch durch ihre Fruchtbarkeit bei Anwendung auf die verschiedenen Zweige der Wissenschaft sich auszeichne. — In dem Abschnitt „Gott und die Welt" wird nachgewiesen, daß man 1) wohl Grund hat, einen persönlichen Schöpfer im Sinne des Christentums anzunehmen, daß aber 2) eine eigentliche spekulative Konstruktion des Gottesbegriffes weder möglich, noch nötig sei. — Der letzte Abschnitt „Über organische und mechanische Weltanschauung" zeigt, daß die atomistisch mechanische Ansicht mit einer idealen Weltanschauung nicht nur nicht in Widerspruch stehe, sondern vielmehr allein fähig sei, die organische Gliederung der Natur bis ins kleinste zu verfolgen. — Am Schlusse befindet sich ein Namenregister, dasselbe zählt über 200 Namen, und ist daraus ersichtlich, daß wohl kein namhafter spekulativer Theologe der Gegenwart ohne Berücksichtigung geblieben ist. Das Buch ist ein Werk deutscher Gründlichkeit und außerordentlicher Belesenheit, logischer Konsequenz und großen Scharfsinns und bedarf keiner Empfehlung. H. G.

Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform. Von F. Soennecken. Mit Abbildungen. Bonn 1881. (69 S.) 4 M.

Die Frage der Schriftreform ist nicht neu. Bereits Leibnitz, Bodmer, Wieland, Campe, Ramler, Hufeland, W. v. Humboldt, besonders aber die Gebrüder Grimm und ihre Schule haben sich für Einführung der sog. lateinischen Schrift (Antiqua) und Abschaffung der sog. deutschen Schrift (Fraktur) in Deutschland ausgesprochen. Neuerdings hat man von verschiedenen Seiten der angedeuteten Reform zugestimmt; Germanisten, Pädagogen, Schriftsteller, Buchdrucker u. a. haben die Forderung vollständiger Beseitigung der Fraktur und allgemeiner Einführung der Antiqua gestellt. Bereits die sog. „orthographische Konferenz" (1876) erklärte auf den Antrag Wilmanns mit zehn gegen vier Stimmen, „daß der Übergang von dem deutschen zu dem von den meisten Kultur-

völkern angewendeten lateinischen Alphabet sich empfehle, daß dieses im Elementarunterricht zu gleicher Geläufigkeit des Lesens und Schreibens wie das deutsche eingeübt und daß der Gebrauch desselben in den höheren Schulen überall gestattet werden solle." Auch der letzte litterarische Kongreß nahm eine Resolution an, durch welche die allgemeine Einführung der Antiqua angebahnt wird. Auf langsame aber sichere Weise erobert sich die lateinische Schrift ihr Gebiet;*) was die Gegner derselben bis jetzt vorgebracht haben, ist meist bedeutungslos und gesucht, es läßt sich der Hauptsache nach auf die liebe Gewohnheit zurückführen. Usus est tyrannus.

Der Verf. der vorliegenden Schrift, den Lesern als Erfinder der „Rundschrift" bekannt, kann als Autorität auf dem Gebiet des Schriftwesens gelten. Mancherlei Irrtümer, welche über das Schriftwesen bei uns verbreitet sind, veranlaßten ihn, die Entwicklung der Schriften in Deutschland, Frankreich, England und Italien mit besonderer Rücksicht auf die technische Seite und die Beziehungen der deutschen zu den ausländischen Schriften an Ort und Stelle zu untersuchen, um ein selbständiges, von Bücherglauben freies Urteil darüber zu gewinnen. Die vorhandenen paläographischen Werke und die Geschichtswerke über die Schrift bieten für die Frage wenig oder gar keinen Anhalt, die kalligraphischen Werke sind meist schematische Darstellungen einmal gewohnter Schriftformen, oder es fehlt ihnen die unbefangene, selbständige Behandlung des Gegenstandes, so daß sie zur Belehrung über das deutsche Schriftwesen nicht geeignet sind. Verfasser zeigt nun auf Grund von Quellenstudien in seinem trefflichen Werke, daß die sog. deutsche Schrift ihren Zweck als Schrift nur unvollkommen erfüllt, und daß die lateinischen Schreib- und Druckformen bedeutende Vorzüge vor jener haben.*) Die Vorteile der lateinischen Schrift bestehen hauptsächlich in folgendem:

1) Der Schreib- und Leseunterricht ist bedeutend einfacher. Die Kinder haben, wenn die Übergangszeit vorüber ist, statt acht nur vier Alphabete zu lernen und können diese um so leichter verstehen, als sie sich auf zwei Alphabete zurückführen lassen, auf das große und kleine Alphabet der Druckschrift. Die dadurch in der Schule gewonnene Zeit kann mit nützlicheren Dingen, als mit jahrelangem Einüben der einfachen Schriftzeichen ausgefüllt werden.**)

2) Durch die größere Klarheit und Deutlichkeit der lateinischen Druck- und Schreibschrift werden die Augen mehr geschont. Dem Überhandnehmen der Kurzsichtigkeit in den Schulen wird durch kein Mittel besser, als durch Einführung klarer und deutlicher Schriftformen entgegen gewirkt werden können.

3) Die schönen, harmonischen Schriftbilder der lateinischen Schrift wirken veredelnd auf den Schönheitssinn des Volkes ein, während die unschönen Schriftformen der Fraktur naturgemäß die Entwicklung des Schönheitssinnes hindern.

4) Das Erlernen der deutschen Sprache wird den Ausländern erleichtert und

*) Vgl. die von Lorck im „Börsenblatt f. den deutschen Buchhandel" (1881 Nr. 129) veröffentlichten Zahlen über die Verwendung der Fraktur und Antiqua in Deutschland.

*) Vgl. Bezzenberger, Randbemerkungen zu den Regeln für Orthographie, Halle, 1876; Rißmann, Vorschläge (Leipzig, 1875); Ders., Die Beschlüsse (Wittenberg, 1876); Schmits, Über Rechtschreibung (Köln, 1876); Fricke, Die Orthographie (Bremen, 1877); Michaelis, Ergebnisse d. orth. Konferenz (Berlin, 1876) u. a.

**) „Deutsche Schulzeitung von Keller" 1877, Nr. 36; „Deutsche Volksschule" 1877, Nr. 21 und 22; „Deutsche Blätter f. erz. Unt. v. Mann" 1877, Nr. 18 u. 19; „Kehrs pädag. Blätter" 1879, S. 168 ff.

deutsche Sprache und Litteratur im Auslande gewinnen.

5) Volkswirtschaftlich wichtig sind die materiellen Ersparnisse, die den Druckereien dadurch entstehen würden, daß sie statt des doppelten Typenschatzes (Antiqua und Fraktur), wie die Druckereien in andern Ländern, nur einen einfachen nötig hätten. Auch die intellektuelle Befähigung unserer deutschen Schriftschneider und Drucker würde unzweifelhaft dadurch wesentlich gesteigert werden.

In dem offenen Bekennen und Beseitigen von Fehlern, wie wir sie in der spitzen Schreibschrift und durch den Glauben an das „Deutschsein" unserer Schriftzeichen täglich begehen, liegt eine edlere Pflichterfüllung und eine schönere Bezeugung wahrer Vaterlandsliebe, als in gedankenlosem Festhalten an alten Gewohnheiten. Wenn das Alte und Gewohnte Vorzüge hat, dann soll man es behalten, erweist es sich aber als schlecht und nachteilig, dann soll man es verwerfen. Deutschland hat es bisher nicht an der Anregung, wohl aber an der Kraft und Ausdauer gefehlt, sich seiner verdorbenen Schriftformen zu entledigen.*)

Man kann nur wünschen, daß die vorliegende Schrift viele Leser findet und daß ihr allgemein die Beachtung zu teil wird, die sie verdient. Sie ist recht geeignet, ein selbständiges und unparteiisches Urteil in der Schriftfrage zu ermöglichen und Vorurteile zu vernichten, die gerade auf diesem Gebiet sich nicht wenig breit machen. Die dem Buche beigegebenen zahlreichen Abbildungen verhelfen der Darstellung zu besonderer Anschaulichkeit.

Halle. Hugo Grosse.

---

*) Vgl. den Aufsatz von F. W. Fricke, „Lateinschrift oder deutsche Schrift" in der Kölnischen Zeitung Nr. 304, 1881, und den Vortrag von F. Soenneden in Kellers „Deutsch. Schulmann" 1882, Nr. 14.

Biblische Geschichten. Nach der Schnorrschen Bilderbibel erzählt für kleine Kinder in Kleinkinderschulen und Familien. Von Gräfin W. Poninska (Oberin des Kleinkinderlehrerinnen-Seminars zu Breslau). 2. verb. Aufl. mit 41 Illustrationen. Von J. Schnorr v. Carolsfeld. Leipzig, G. Wigands Verlag. 1881. (VIII u. 128 S.) 3 M.

Ein prächtiges Werk, das wir in den Händen recht vieler Lehrerrinnen in Kleinkinderschulen und vieler Mütter sehen möchten! Für den Unterricht kleiner Kinder (im Alter von 3—6 Jahren) erscheint uns dasselbe wegen seines wahrhaft kindlichen Tons, seiner edlen und ansprechenden Sprache, seiner anziehenden, einfachen Deutung der Bilder vorzüglich geeignet. Es enthält 44 biblische Erzählungen (12 aus dem alten und 32 aus dem neuen Testament); dieselben sind zum größten Teil an die trefflichen Bibelbilder von Schnorr v. Carolsfeld angeknüpft. Die neue Auflage des allgemein günstig aufgenommenen Werkchens unterscheidet sich von der ersten dadurch, daß die Fehler und Mängel welche sich herausgestellt, beseitigt wurden, hauptsächlich aber dadurch, daß ihr 41 Illustrationen beigefügt worden sind — eine Zugabe, die besonders denen erwünscht sein dürfte, die nicht im Besitz der Schnorrschen Bildertafeln sind und doch auch Wort und Bild neben einander gestellt sehen möchten. Die Bilder in sehr vielen biblischen Historienbüchern sind zu klein, mangelhaft ausgeführt und darum unwirksam. Die Illustrationen des vorliegenden Werkchens haben die Größe von 13 : 16 cm, es sind in klein Quartformat nach dem Originalwerke künstlerisch reproducierte Bilder, die zur Veranschaulichung der Geschichten sehr geeignet sind.

Möge das von der Verlagshandlung in Papier und Druck vorzüglich ausgestattete Buch in den bezeichneten Kreisen eine freundliche Aufnahme und namentlich eine fleißige Benutzung finden; möge es in Schule und Haus viel Segen stiften!

Halle. Hugo Grosse.

Verzeichnis der zur Rezension eingesandten Schriften.

A. Pädagogik.

Kehr, Pädagog. Reden u. Abhandlungen. Gotha, E. F. Thinnemann.

Schorn, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern. 9. Aufl. von Reinecke. Leipzig, Dürr. 4 M.

v. Cringern, J. A. Comenius als Theolog. Heidelberg, C. F. Winter.

Fricke, Die Überbürdung der Schuljugend. Berlin, Th. Hoffmann. 0,50.

— — Erziehungs- und Unterrichtslehre. In 6 Lieferungen à 1 M. Mannheim, J. Bensheimer.

Förster, Die allgem. Bestimmungen, für Seminaristen und Lehrer erläutert. Berlin, Wohlgemuth.

B. Religion.

Haß, Pfarrer, Katechismus-Ausführung. Königsberg, Gräfe und Unzer.

Dangschat, Repetitorium zur Prüfung für Seminaristen und Lehrer. I. Teil: Religion. Halle, Ed. Anton M. 2,20.

Der Heidelberger Katechismus, bearbeitet von Geistlichen und Lehrern. 2. Aufl. L. Boltze, M.-Gladbach. 0,70.

Atlas zur Bibl. Geschichte. 8 Blätter in Farbendruck. 4. Aufl. Gera, Ißleib und Rietzschel. 0,50.

v. Starck, Pastor, Dr. M. Luthers Katechismus. 2. Aufl. Ludwigslust, Karl Hinstorff.

Kneist, Erläuterung des kl. Katechismus Luthers. Eisleben, O. Mähnert.

Kuntze, Katechisation über 2 mal 48 bibl. Geschichten. I. Band. Das alte Testament. 4. M. Rostock, W. Werther.

Sperber, Die bibl. Geschichte mit Erläuterungen, Sprüche 2c. Eisleben, E. Gräfenhan. 4 M.

C. Realien.

Hoffmeister, Examen-Katechismus. Heft 7, Geographie. Berlin, H. W. Müller.

Arendt, Technik der Experimentalchemie. Leipzig, L. Voß.

Heckenhaym, Astronom. Geographie in Fragen und Aufgaben. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne.

Hüttig, Geschichtsbilder. I. Bändchen: Mittelalter 1,40. II. Bändchen: Reformations-Zeitalter 1,40. Leipzig, C. Merseburger.

Riegel, Der erste geschichtl. Unterricht. 71 Bilder aus der deutschen Geschichte. 9. Aufl. 0,40. In Partieen 0,30. Heidelberg, G. Weiß.

Riedel, Der erste Unterricht in der Pflanzenkunde, auf Anschauung gegründet. 3. Aufl. Heidelberg, G. Weiß.

Quehl, Anleitung zur qualit. Analyse der wichtigsten Mineralverbindungen. Leipzig, Ferd. Hirt.

Tabellen über spezifisches Gewicht oder Kubikinhalt der festen und tropfbarflüssigen Körper, graphisch dargestellt. K. Schmid, Bern.

D. Jugendschriften.

Immergrün. Erzählungen für die christl. Jugend.

Nr. 1. Weihnachtsabend im Bahnwärterhäuschen. L. Hofacker.

Nr. 2. Der arme Seppeli.

Nr. 3. Freund u. Feind. Weitbrecht.

Nr. 4. Des Försters Kind. Hofacker.

Nr. 5. Zweierlei Treue. E. Frommel.

Jede Nr. à 10 Pf. Buchh. der ev. Gesellschaft. Stuttgart.

(Schluß folgt.)

Evangelisches Schulblatt.

Anfang August 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Meditationen über eine wenig gekannte wertvolle Dichtung L. Giesebrechts.

(Von J. G. Zeglin in Schmiedeberg.)

Der Bergmann.

1.

Im Schacht der Adern und der Stufen
Fahr' ich hinab, steig ich empor,
Und meines Hammers ernstes Rufen
Lockt mir gehaltig Erz hervor.

Es geht aus meiner Hand in and're;
Mir dauert nur der alte Trieb.
Was ich erwarb, wohin es wand're,
Ich frage wenig, wo es blieb.

Nun sitz' ich Festtags hier im Thale;
Ein Goldschmied kommt, ein feiner Mann,
Und beut im köstlichen Pokale
Aus Gunsten einen Trunk mir an.

Und da mein Mund aus goldnem Becher
Die goldne Welle durstig schlürft,
Spricht er mit Lächeln: „Alter Zecher,
Das ist vom Erz, das du geschürft!"

2.

Von meines Hauses engen Wänden
Wird mir ein Töchterchen gehegt,
Das herzig und mit lieben Händen
Mein einig Kind, des Alten pflegt.

Das hat sich nun den Freund erlesen,
Grün Eppich*) seinen trauten Stamm;
Ich selbst, wär' ich wie sie gewesen,
Hätt' ihn erwählt zum Bräutigam.

Da bringt mein Goldschmied mir die Ringe,
Die ich dem jungen Paar bestellt,
Und feiert mit mir guter Dinge,
Ein Hochzeitsgast, der mir gefällt.

Und als der Pfarrer nach der Weise
Die Ringe tauscht und Thränen rollt,
Sagt mir der Goldschmied leise, leise:
„Die Ringe sind aus deinem Gold!"

3.

„Unser Herzog hat herrliche Thaten vollbracht,
Seine Lande geweitet, gestärkt seine Macht;
Und die Ritter begehrens, er stimmet mit ein,
Fortan unter Königen König zu sein.

Und die weihende Krone hab ich ihm gemacht!
Du zogst das Metall aus der heiligen Nacht!
Komm Alter, nun ist uns das Schauen erlaubt;
Heut setzet er selbst sich den Schmuck auf das Haupt!"

*) Epheu.

Und ich sah ihn gekränzt mit dem leuchtenden Gold;
Seine Rechte erhob er wie freudig und hold;
Und er schwur sich uns zu mit dem teuersten Eid,
Unser König zu bleiben in Freud und in Leid.

Zu Berge, Glück auf nun! zu Berge mit Lust!
Gott segne den König! durchhallet die Brust.
In die Schachte nun fahr' ich so freudiger ein:
Das Land ist des Königs, die Berge sind sein!

4.

Es steht ein Kelch in der Kapelle,
Neu goldig, hell, auf dem Altar.
Auch das Metall brach an der Stelle,
Wo ich gehauen Jahr um Jahr.

Seh' ich es nun in Pfarrers Händen,
Und Alt' und Junge um ihn her,
Seh' ich ihn Gottes Gnaden spenden:
Fühl ich mich priesterlich wie er.

Und wenn ich selber vor ihm stehe,
Das Sakrament in Sinn und Herz,
Dann blick ich auf den Kelch und flehe:
„Verkläre mich wie dieses Erz!"

5.

Als Weibesarm in jungen Jahren,
Als mich die Tochter weich umschlang,
Da trieb mich, in den Schacht zu fahren,
Der Arbeit Lohn und dunkler Drang.

Nun schläft mein Mütterchen im Kühlen;
Selbst wählend hat mein Kind gefreit;
Ich kann nicht mehr wie sonst mich fühlen,
Mein Herz hat eine and're Zeit.

An Erd und Himmel mich zu binden,
Im Glauben meiner mir bewußt,
Im Einen mich, im All zu finden:
Das mein Verlangen, meine Lust.

Und zweigt sich nicht mein Werk hienieden
Bis auf zum Throne Ast an Ast?
Ist nicht des Hauses stiller Frieden,
Ist Gott nicht in mein Werk gefaßt?

Ja, Gottes Wunder strahlen prächtig,
Wo gülden Erz in Tiefen bricht,
Und Gottes Odem wehet mächtig
Um Hacke und um Grubenlicht.

Dr. Luther hat einmal gesagt:

„Es ist noch niemand so selig gewesen,
Als eine fromme Magd mit ihrem Besen."

Es ist nicht nötig — das ist der tiefere Sinn dieser Worte — in selbstgewählter Werkgerechtigkeit einherzugehen und etwa in der Strenge des Klosterlebens durch Fasten und Kasteien den Frieden der Seele zu suchen; man kann Gott eben so wohl und besser dienen durch treue Pflichterfüllung innerhalb des irdischen Berufes. Wer in solcher Treue gegen Gott, zu Nutz und Frommen des Nächsten seine Berufsarbeit treibt, dem verklärt sich dieselbe zu einem gesegneten, himmlischen Thun; ein idealer Glanz umstrahlt jede irdische Verrichtung, wäre sie auch noch so gering. „Nicht mit Dienst allein vor Augen, als den Menschen zu gefallen, sondern als die Diener Gottes": das ist die Signatur aller rechtschaffenen Christen; das Wort darf auch eine fromme „Magd mit ihrem Besen" kühnlich auf sich und auf ihr unscheinbares berufliches Thun beziehen.

Es ist etwas Großes um einen schlichten Tagearbeiter, der in christlicher Hoheit und Würde sich als einen Diener Gottes zu fühlen vermag, wenn er im Auftrage eines irdischen Herrn sein mühsames Werk hienieden treibt. Er weiß es, daß auch er in bescheidenem Maße als dienendes Glied mitzuwirken hat zum Bestande und Wohle des Ganzen, dem er eingefügt ist; ihm ist die Arbeit mehr, als ein bloßes Mittel zur Erlangung von Genuß bereitenden Gütern; er sieht in ihr eine persönliche Leistung, einen Gottesdienst, mit dem irdischer und himmlischer Segen unzertrennlich verbunden ist.

Man wird ja freilich nicht so weit gehen dürfen, den irdischen und himmlischen Beruf eines Christen zu identifizieren; die Erde ist nicht zureichend, die ganze Fülle der Gottesherrlichkeit, wie sie schon hienieden in einem Gotteskinde sich verkörpert, zu fassen: aber so viel muß doch wahr bleiben, daß irdischer und himmlischer Beruf niemals einen Gegensatz bilden können, daß vielmehr der himmlische Sinn im irdischen Thun sich zu bethätigen und erkennbar zu machen streben wird.

„Auf daß ichs brauch zum Lobe dein, zu Nutz und Dienst des Nächsten mein": dieser Zweck schwebt dem Christen vor bei all seinem Wissen und Können, auch bei dem beruflichen Thun. Und so verklärt sich denn die aus der Sünde geborene Arbeit im Schweiße des Angesichts zu einem gesegneten Gotteswerke, umstrahlt von idealem Glanze. — Welch hohes Ding ist es um einen Christen, der es vermag, den kleinen, mühevollen Dienst des irdischen Berufs in solchem Lichte anzuschauen! Wie wird da alle Arbeit so leicht, wie schwindet alle Sorge, wie löst sich der oft so schwere Druck der Lebensverhältnisse, wenn der greifbare Hintergrund, der dieses Erdenleben einfaßt, die Ewigkeit, als ein erhellendes Licht in das Dunkel dieser Zeit hereinstrahlt! —

Der an der Spitze dieser Betrachtung mitgeteilte Lieder-Cyklus von dem hochbegabten, unlängst heimgegangenen pommerschen Dichter Ludwig Giesebrecht löst in herzerquickender, dichterisch vollendeter Weise die Aufgabe, „himmlische Rosen ins irdische Leben" zu flechten, den Erdenberuf mit idealer Schönheit, mit strahlendem Himmels- und Ewigkeitsglanze zu umkleiden. Die Freuden und Sorgen in des Hauses engen Wänden und in der Gemeinschaft mit den Genossen im Beruf, die Höhepunkte des nationalen Volkslebens und die festlichen Zeiten der Kirche: Alles setzt sich dem frommen Meister in Beziehung zu seiner im Glauben und in christlicher Demut vollbrachten Bergmannsarbeit. Sein diesseitiges Wirken zweigt sich hinauf bis zum Throne Gottes, Ast an Ast; nicht bloß des Hauses stiller Frieden, Gott selbst ist in dies sein irdisches Werk gefaßt. Gottes Wunder erstrahlen auch in den dunkeln Schachten des Bergwerks; Gottes Odem weht überall, auch um Hacke und um Grubenlicht. Wer Gott dient mit seiner Hände Arbeit, dem muß auch die Mühe des Lebens zu einem Stücklein schönen, klaren Gotteshimmels werden.

Das Leben im irdischen Berufe, das Familienleben, das Leben im Staate, das kirchliche Leben und in solchem allen das Erfassen des himmlischen Berufes: das sind die großen Gegenstände der Betrachtung, mit denen sich unsere Dichtung beschäftigt. Sie bietet somit in knappster Form, im engsten Rahmen eine Darstellung des menschlichen Lebens nach seinen verschiedenen Beziehungen und Bethätigungen und stellt es uns anschaulich dar, wie der christliche Gedanke demselben Halt, Richtung, Klarheit und Fülle verleiht.

Nicht als eine niederbeugende, unbequeme Last empfindet der ehrenwerte Bergmann die Arbeit in seinem mühevollen Berufe. Er weiß, daß Gott ihn an die Stelle gewiesen hat, auf welcher er steht und daß er dieselbe zum Heile des Ganzen, nach dem Maße seiner Kräfte, auszufüllen hat. Dieses Bewußtsein erhält sein Leben frisch und fröhlich; ihm „dauert nur der alte Trieb." Nicht in die fernen Weiten schweift sein Blick; er überläßt die Sorge für die Gestaltung der socialen Welt dem Herrscher droben und den irdischen, menschlichen Leitern, denen die Ausgestaltung der volkswirtschaftlichen Lebensgebiete befohlen ist. Das Klubwesen mit seinem leidigen Kannegießern und das Verzehren materieller und geistiger Kräfte bei dem eigenmächtigen Jagen nach einer Umgestaltung der gesellschaftlichen Ordnungen kennt er nicht. Wohl ist auch ihm eine Erquickung und Erholung nach sauren Wochen je zuweilen Bedürfnis; die Arbeit bedarf zu ihrer Verklärung der Unterbrechung durch festliche Feier. Aber nicht in wüsten Gelagen, sondern im harmlosen, schlichten Verkehr mit einem ehrenwerten Meister, einem Goldschmied, der „in köstlichem Pokale, aus Gunsten einen Ehrentrunk ihm anbietet" findet er die gesuchte Erfrischung und Ausspannung aus dem Tagesdienste. Und daß der Festtag nicht entwöhnen und entfremden soll vom irdischen Beruf, sondern vielmehr neu stärken zu des Berufes Werken, das erkennen wir sofort daran, daß unser Meister und sein Genosse auch bei den Freuden der Geselligkeit nicht vergessen können des Erzes, das er geschürft und das nun als goldener Becher die goldene Labewelle ihnen darbeut. So verklärt sich Arbeit und Feier des trefflichen Meisters durch den hohen christlichen Gedanken. —

Und dieses Christentum ist auch des Hauses Glanz und Sonne. Wohl fehlt in demselben bereits die treue Mutter, „die der schwarze Fürst der Schatten wegriß aus dem Arm des Gatten"; aber in des Hauses engen Wänden, unberührt von dem modernen Bildungsflitter, wie er uns oft in so wenig ansprechender Weise entgegentritt, ist ihm ein Töchterlein, das Bild der geschiedenen Gattin, erwachsen und hat gar herzig und mit lieben Händen, das einzige Kind, des teuren Vaters gepflegt; und wenn sein Auge feucht werden will beim Gedenken an sein Mütterchen, das im Kühlen schläft; wenn er gedenkt an die Zeit, da noch der Arbeit Lohn und dunkler Drang ihn trieb in den Schacht zu fahren, dann umschlingt ihn sein herziges, liebes Kind mit weichem Arm, sieht ihm treu ins Auge und verscheucht alles Weh und alles Leid. — Und nun hat die zarte Epheuranke den trauten,

ihr Halt gewährenden Stamm gefunden; der Freund ihres Herzens holt sie heim und der Vater legt segnend seine Hände auf die Häupter des jungen schönen Paares, und sein Segen ist es, der ihnen das Haus baut. Dieser Segen aber wurzelt in den Auen kirchlichen Lebens, und als ein Symbol des innigen Zusammenhanges seines kirchlichen und beruflichen Lebens erscheinen ihm die Ringe des Brautpaares, die aus seinem Golde gefertigt sind. Nicht mag er den Thränen wehren, als der Pfarrer nach altehrwürdiger Sitte das am Altar den Segen der Kirche begehrende Paar auffordert: „So wechselt eure Ringe!“ „Das Geheimnis ist groß; ich sage aber von Christo und der Gemeinde!“ —

Wie reich und mannigfaltig gestaltet sich das Leben eines schlichten Christenmenschen! Nicht soll er einsam seine Straße ziehen und mit dem Ertrag seines Thuns nur das eigene arme Leben schmücken. In das reiche, vielgegliederte Ganze eines Staates ist er eingefügt und hat teil an den Ehren und Siegen, wie an den Sorgen und Arbeiten des Gesamtverbandes. Und ist es nicht ein berechtigtes Selbstgefühl eines freien Mannes und Bürgers im Staate, daß auch er gewürdigt ist, durch treue Erfüllung seines Berufes beitragen zu dürfen zum Wohle und zum Gedeihen des Ganzen? Der Thron des Herrschers gründet sich auf Liebe und Treue der Unterthanen. Es ist ein erquickliches Bild, wenn Fürst und Volk sich reichen so die Hand. Da muß des Volkes wahres Glück gedeihen; da blüht und wächst das schöne Vaterland. Und so zeigt uns dann auch der Dichter in dem dritten Stück seines Lieder-Cyklus das Blühen und Wachsen des Staatslebens, dem der ehrenwerte Bergmann angehört. Herrliche Thaten der Tapferkeit hat der Herzog des Landes vollbracht und dadurch die Lande geweitet und seine Macht gestärkt. Es will ihm gebühren, diese innere Herrlichkeit auch äußerlich in die Erscheinung treten zu lassen. Was die Ritter längst begehrt haben, das führt der Herzog nunmehr aus: er setzt sich die goldene Krone aufs Haupt, um fortan unter Königen König zu sein.

Unser du — so heißt es bei den treuen Unterthanen des Herrschers —, dir dienen wir! Darum drängt sich heute alles zur Krönungsstätte, um zu schauen, wie der bisherige Herzog den Schmuck sich aufs Haupt setzt. Auch unser Bergmann, und mit ihm der Goldschmied sind zugegen, als der Herrscher, gekränzt mit dem leuchtenden Gold, freudig und hold die Rechte erhebt und schwört, als ein treuer König fortan zu walten in Freud und Leid. Und die weihende Krone: der Goldschmied hat sie gemacht; der Bergmann aber zog das Metall aus der heiligen Nacht. Stehen sie beide nicht im Dienste und in der Pflicht eines großen Herrschers, und ist es ihnen da nicht erlaubt, in selbsteigener, innerster Beteiligung dem Krönungsakte zuzuschauen? Glück auf, nun fortan! Zu Berge mit Lust! Freudig hinein in die Schachte in dem erhebenden Bewußtsein, daß es eines reichen, mächtigen Königs Land ist, in dem sie wohnen! Sein die Berge mit ihren Erzstufen, sein alle mit Leib und Leben, mit Herz und Mut.

In der Kapelle heiliges Dunkel treten wir ein. Ein Kelch, neu, goldig, hell steht auf dem Altar. In andächtiger Stille naht herzu die Gemeinde des Herrn und vernimmt in Demut und Glauben die Heilsbotschaft aus dem Munde des Dieners der Kirche: „Das ist der Leib des Sühners, das ist des Sühners Blut!" Mitten in dieses irdische Leben hinein, als Verklärung desselben zu höherer Klarheit, senkt sich die Herrlichkeit des Gottessohnes in seiner Kirche, und sakramentlich teilt er sich den Gliedern seines Leibes mit und speiset und tränket sie für ihre Pilgerfahrt hienieden und machet sie reif für das ewige Leben. Die Kirche ist die edelste Form menschlicher Gemeinschaft, sofern sie die Bogen schlägt über der Erde Weiten hinaus bis zu der ecclesia triumphans droben. Der Höhepunkt kirchlichen Lebens aber stellt sich dar im hochwürdigen Sakrament, in dem uns die reichsten Gottesgnaden gespendet werden.

Auch dieser Schatz birgt sich in irdischen Gefäßen: Brot und Wein, und der letztere in dem goldenen Pokal, der dem in Andacht herzutretenden Bergmanne erscheint wie die verbindende Brücke zwischen seinem irdischen und himmlischen Heim. Und so steht er, das Sakrament in Sinn und Herz, am Tische des Herrn und betet, indem er auf das durchs Feuer bewährte und geklärte Gold des Kelches blickt: „Verkläre mich, o Herr, wie dieses Herz!" —

Wenns köstlich gewesen ist, unser irdisches Leben, so ist es Mühe und Arbeit gewesen, und schnell fähret es dahin, als flögen wir davon. Hoffnung auf Hoffnung geht zu Scheiter; aber das Herz hofft immer weiter, wie sich Wog' an Woge bricht, aber das Meer erschöpft sich nicht. Denn darin, in dem Heben und Sinken der Meereswogen, besteht ja eben des Meeres Leben; und das ist der Wellenschlag des menschlichen Herzens, daß es hoffe von Tag zu Tage. Der christliche Gehalt des Lebens hilft über die Täuschungen und Wechselfälle der Zeitlichkeit hinweg und erhält immerdar den frischen, fröhlichen Mut, ob auch die Schatten länger werden und die Einsamkeit mehr und mehr sich anbahnt. Mein Mütterchen — so klagte der vielgeprüfte Bergmann — schläft im Kühlen; selbstwählend hat mein Kind gefreit; ich kann nicht mehr, wie sonst, mich fühlen, mein Herz hat eine andre Zeit: aber dennoch sinkt er nicht in die kalten Arme des friedlosen Pessimismus; im Glauben klammert er sich an den Himmel und gewinnt dadurch festen Fuß auf dieser Erde; weil er sich hält an dem Einen, der mächtig schaffend und wirkend immerdar waltet, darum zieht ihn das All nicht nieder in wirrsale Tiefe und Bodenlosigkeit. Er steht, das Haupt in Sonnenhöhen, den Fuß in Ungewittern, sicher da und thut in schlichter Demut und im fröhlichen Glauben sein Werk so lange, bis es Gott gefallen wird, ihn heimzuholen in die obere Gemeinde, wo der Odem des Ewigen noch mächtiger waltet, als es hier um Hacke und um Grubenlicht möglich war, wo ewige, unaussagbare Wunder prächtig strahlen von Ewigkeit zu Ewigkeit.

Die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze, und hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens. —

Wohl dem, der den Herrn fürchtet. Du wirst dich rühmen deiner Hände Arbeit; wohl dir, du hast es gut!

Die Selbstentschuldigung — meist gleich der Selbstbeschuldigung.

(Kurzer Vortrag in einer pädag. Konferenz.)

Ich glaubte für unsere erste Versammlung nach den Ferien nichts anderes nehmen zu sollen, als, wenn auch nur in ein paar Andeutungen, etwas von dem, was das erste und letzte für den Christen sein soll, und für den Lehrer zweifach, damit er habe „Brot zu essen" und „Samen zu säen" — ich meine das Wort Gottes! Heißt es doch schon im 1. Psalm: „Wohl dem, der über seinem Gesetz sinnet Tag und Nacht" — Gesetz gewiß hier in weiterer Bedeutung, im Sinne von Offenbarung überhaupt genommen, ähnlich wie der Ausdruck Gebot im Ev. Joh. Kap. 15.

Ich wurde aber noch auf zweifache Weise besonders auf diesen wichtigen Gegenstand gewiesen; einmal dadurch, daß ich von lieber Hand ein Werk zum Geschenk erhielt, worauf ich auch Ihre Aufmerksamkeit richten möchte: „Die Wahrheit und Autorität der göttlichen Offenbarung" (aus dem Englischen von Robert Haldone) Hamburg bei Onken — und sodann durch einen Brief des sel. Pf. Rein im Badischen, der mir dieser Tage wieder in die Hände kam, worin es unter anderem heißt: „Es will mir oft der Mut klein werden, wenn ich die Bosheit der Feinde, ja oft noch kleiner, wenn ich die Halbheit der Kinder des Reiches ansehe. Nur ganz wenige stehen zu ihrem Herrn und Gott fest und treu, und ebenso stehen nur wenige zu seinem Worte, wie er selbst dazu gestanden ist. Das letztere ist ein Grundschaden der Gläubigen. Sie können nicht erstarken, so lange sie so rationalistisch zur heiligen Schrift stehen. Es thut einem herzlich wohl, wenn man einmal wieder einem vollen Nettoglauben begegnet. Ganze Männer in Christo wachsen nur aus dem ganzen Samen; aus einem Samen, wo Göttliches und Menschliches gemischt sein soll, wachsen nur gemischte Männer ohne allen festen Bestand.*) Selbst den Gläubigen ist aber die heilige Schrift ein solches elendes — unmögliches — Gemengsel; daher auch die Halbheit und Lauheit, die der Herr ausspeiet. Möge der Herr uns und alle Gläubigen zu ganzen Herzen machen!" So weit Pf. Reins Worte.

*) Shakespeare sagt: „Ja und Nein, das ist keine gute Theologie".

Da ist denn mein Wunsch und Flehen für mich, wie für meine Freunde, wie für jedermann und namentlich auch für unsern Verein zum Wiederanfang unsrer Zusammenkünfte: „Laß Deinen Knecht Dein Gesetz festiglich für Dein Wort halten, auf daß ich Dich fürchte" (Ps. 119). Dann sind wir persönlich fest, sind auf Fels gegründet. Dann haben wir „Brot zu essen". Aber ein Lehrer braucht auch „Samen zu säen". Der rechte schriftmäßige Standpunkt ist allein und giebt allein die rechte herzmäßige Lebensstellung. Auf die Schrift müssen wir daher auch das Auge der Jugend, ihr Herz und Verständnis lenken und so recht auch im einzelnen hinweisen, daran sollen sie ihr Leben und seine Einzelheiten messen lernen.

Ich will heute in dieser Beziehung nur einen Zug aus dem Leben der Kinder hervorheben, der so häufig vorkommt, ja bei dem natürlichen Menschen und seiner Blindheit über sich selbst vorkommen muß: ich meine die Selbstentschuldigung, obwohl die meisten Selbstentschuldigungen, genauer betrachtet, nichts anderes als Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen sind. Ich möchte die Art und das Wesen derselben an zwei biblischen Beispielen zeigen, am Beispiel Aarons bei der Abgötterei mit dem goldenen Kalbe und am Beispiel Sauls bei der Verbannung Amaleks (2 Mos. 32 und 1 Sam. 15). Ich brauche dazu nur die beiden Geschichten vorzulesen: die Stücke, um die es sich handelt, werden dabei schon von selbst hervortreten, besonders wenn man darauf achtet, wie je nach den Umständen der referierende Schuldige sich oder andere als die Handelnden bezeichnet; schon die entschiedenen Fürwörter, welche die letzteren vertreten, sind dabei charakteristisch. Wir achten 1. zunächst auf den Bericht der heiligen Schrift über die Thatsache; 2. auf die Worte der Entschuldigung, und dabei besonders darauf, wie der Schuldige bei der Selbstentschuldigung seine Person oder die der andern hervor- oder zurücktreten läßt, und 3. auf das, was die Schrift selbst über diese That urteilt.

Götzendienst mit dem goldenen Kalbe.

1. Der historische Bericht. „Da aber das Volk sahe, daß Moses verzog von dem Berge zu kommen, sammelte sich's wider Aaron und sprach zu ihm: Auf, und mache uns Götter, die vor uns hergehen! Denn wir wissen nicht, was diesem Manne Mose widerfahren ist, der uns aus Egyptenland geführt hat. Aaron sprach zu ihnen: Reißet ab die goldenen Ohrringe von den Ohren eurer Weiber, eurer Söhne und eurer Töchter und bringet sie her zu mir." (Vielleicht rechnet er auf die Eitelkeit des weibl. Geschlechts, das seinen Schmuck nicht hergeben wird.) „Da riß alles Volk seine goldenen Ohrringe von ihren Ohren und brachten sie zu Aaron. Und er nahm sie von ihren Händen und entwarf es mit einem Griffel und machte ein gegossenes Kalb. Und sie sprachen: Das sind deine Götter, Israel, die dich aus Egyptenland geführt haben.

Da das Aaron sahe, baute er einen Altar vor ihm und ließ ausrufen und sprechen: „Morgen ist des Herrn Fest!" (Er glaubt, das götzendienerische Beginnen immer noch in einen Jehova-Dienst hinüberleiten zu können — eitles Beginnen bei seiner Mutlosigkeit und Halbherzigkeit!) „Und standen des Morgens frühe auf und opferten Brandopfer und brachten dazu Dankopfer (!!). Darnach setzte sich das Volk zu essen und zu trinken und standen auf zu spielen" (2 Mos. 32, 1—6).

2. Aarons Entschuldigung. Nachdem Moses gesprochen (V. 21): „Was hat dir das Volk gethan, daß du eine so große Schuld über sie gebracht hast?" antwortet Aaron: „Mein Herr lasse seinen Zorn nicht ergrimmen! Du weißt, daß dies Volk böse ist. Sie sprachen zu mir: Mache uns Götter, die vor uns hergehen ꝛc. Ich sprach zu ihnen: Wer hat Gold, der reiße es ab und gebe es mir. **Und ich warf es ins Feuer — daraus ist das Kalb geworden.**" (Nach Aarons Ausdruck eine sonderbare Art, wie Statuen entstehen.)

3. Das Urteil der Schrift: „Aaron hatte sie los gemacht durch ein **Geschwätz**, damit (womit) er sie **fein** wollte anrichten" (V. 25).

Sauls Ungehorsam bei Amaleks Verbannung.

1. Der historische Bericht der Schrift (1 Sam. 15, 3): Der Herr spricht: So ziehe nun hin und schlage die Amalekiter und verbanne sie mit allem, das sie haben; schone ihrer nicht, sondern töte beide, Mann und Weib, Kinder und Säuglinge, Ochsen und Schafe, Kamele und Esel. Aber Saul (V. 9) und das Volk schonte des Agag, und was gute Schafe und Rinder und gemästet war, und der Lämmer und alles, was gut war; und wollten es nicht verbannen; was aber schnöde und untüchtig war, das verbanneten sie."

2. Sauls Entschuldigung (V. 13). „Saul sprach zu Samuel: Gesegnet seist du dem Herrn! Ich habe des Herrn Wort erfüllet!" Auf Samuels Frage (V. 14): „Was ist denn das für ein Blöken der Schafe in meinen Ohren und ein Brüllen der Rinder, die ich höre?" antwortet Saul: „Von den Amalekitern haben sie sie genommen, denn das **Volk** verschonte der besten Schafe und Rinder, um des Opfers willen des Herrn deines Gottes; das andere haben **wir** verbannet."

3. Urteil Gottes (V. 19): „Warum hast du nicht gehorchet der Stimme des Herrn und hast dich zum Raube gewendet und übel gehandelt vor den Augen des Herrn? — — Gehorsam ist besser denn Opfer. Weil du nun des Herrn Wort verworfen hast, hat er dich auch verworfen" (V. 22—23).

Die Selbstentschuldigung begleitet den natürlichen, unwiedergeborenen Menschen*) bis vor die Stufen des Thrones des Sohnes Gottes, wenn er als Weltenrichter

*) Man vergleiche Luk. 16, 30 die Worte: „Nein, Vater Abraham ꝛc."

das Gericht halten wird, denn sie werden (Matth. 25, 44) sagen: „Herr, wann haben wir dich gesehen hungrig und durstig &c. und haben dir nicht gedienet?"

Der Herr aber erleuchte unsre Herzen, daß wir uns unter sein Wort stellen: „Alle Menschen sind Lügner," und mit Selbstgericht und Selbstanklage, womit die rechte Buße beginnt, uns zu Gottes Wort wenden unter dem Flehen: „Laß Deinen Knecht Dein Gesetz festiglich für Dein Wort achten, auf daß ich Dich fürchte!" Br.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Prüfende Blicke ins Volksschulwesen während der letzten Jahre, auf Grund der Schulchronik von Seyffarth und des Päd. Jahresbericht von Dittes.

(Von K. Strack, Dekan zu Lang-Göns.)

Bedeutende Veränderungen, wir wollen sagen Fortschritte, hat das letzte Jahrzehnt auf dem Gebiete des Volksschulwesens hervorgebracht. Der Minister Falk konnte sich rühmen, daß während seines Ministeriums 400000 Kinder zum Schulbesuch gebracht worden wären, die sonst nimmer eine Schule besucht hätten. Das Budget fürs Schulwesen ist allenthalben in früher nie geahnter Weise gewachsen. In Hessen-Darmstadt betrug vor 30—40 Jahren der Minimalgehalt eines Lehrers 155 fl. = circa 265 Mk.; Stellen mit 400—500 fl. oder 685—860 Mk. gehörten schon zu den seltenen Pfründen. Dabei wurde die Wohnung mit 10—20 fl. in Anschlag gebracht. Jetzt ist der Minimalgehalt eines Vikars 600 Mk., und wenn er die Definitorialprüfung bestanden hat, 700 Mk. Der Minimalgehalt eines definitiv angestellten Lehrers beträgt 900 Mk., in größeren Gemeinden und in Städten 1000—1200 Mk. und mehr, er steigt durch regelmäßige Alterszulagen bis 1400, ja in Städten bis 2000 und 2400 Mk. Der Meßner- und Glöcknerdienst ist den Lehrern abgenommen, für das Orgelspiel erhalten dieselben 100—200 Mk. extra, ebenso für jede Stunde in der Fortbildungsschule 1—1½ Mk.; sie werden wie die Staatsdiener pensioniert, die Wohnung wird ihnen nicht angerechnet. Im kleinen Herzogtum Anhalt betrug 1871 der Staatszuschuß zu den Kosten des Unterrichtswesens 312 432 Mk., während der Unterrichtsetat für 1881 eine Ausgabe von 1 320 679 Mk. nachweist, welcher nur eine Einnahme von 261 927 Mk. gegenübersteht. In Berlin betragen die Gesamtausgaben für die Gemeindeschulen 5113441 Mk. d. h. 495185 Mk. mehr als im Jahre vorher. In Frankreich sind von 1870—80 die Leistungen der Staatskasse für Unterrichtszwecke von 26 Mill. auf 55 Mill. Fr. gestiegen. In Dänemark wechselt das Einkommen der Stellen zwischen 500—3000 Kronen.*)

*) 8 Kronen sind 9 Mark.

In ähnlicher Weise sind die Ausgaben für das Schulwesen allenthalben gestiegen. Sie betrugen 1879 auf den Kopf der Bevölkerung in Deutschland 3,25 Fr., in Frankreich 1,60, in England 2, in Östreich-Ungarn 1,85, in Italien 0,96, in Rußland 0,33 Fr.

Auch für die Witwen- und Waisen der Lehrer ist besser gesorgt als früher. Referent erinnert sich noch, daß die Witwenpension in Hessen 20—30 fl. betrug, jetzt ist sie auf 250 Mk. erhöht. Der Pensionsgehalt dienstunfähig gewordener Lehrer ist zwar noch nicht allenthalben aber doch in vielen Staaten nach billigen Grundsätzen gesetzlich geregelt; leider fehlt in Preußen noch immer das sehnsüchtig erwartete Pensionsgesetz.

Wie sehr auch die übrigen europäischen Staaten im Schulwesen vorangeschritten sind, davon nur einige Beispiele: Vor der Befreiung Griechenlands war der Volksunterricht daselbst vollständig vernachlässigt. In den bevölkertsten Orten unterrichtete der Geistliche einige Kinder. Auf dem flachen Lande lernte niemand lesen noch schreiben. Die Nationalgesänge, die volkstümlichen Überlieferungen und die Lehren der Kirche bildeten die einzigen Elemente geistiger Bildung. 1833 erschien ein Gesetz über den Elementarunterricht. Der Unterricht ist obligatorisch für die Kinder von 6—12 Jahren. Jede Pfarrei muß wenigstens eine Schule haben, welche von der Gemeinde unterhalten werden muß; einige Schulen werden durch kirchliche Stiftungen unterhalten. Im Jahre 1821 konnten von den Männern 95% und von den Frauen 99% weder lesen noch schreiben; heute beträgt das Verhältnis für die Männer 55%, für die Frauen 75%. Im Jahre 1830 bestanden 91 Elementarschulen mit 6721 Schülern. Heute bestehen 1215 Knabenschulen mit 74 880 Zöglingen und 75 Mädchenschulen mit 16 932 Kindern. Die Ausgaben für den Primärunterricht betragen 1 610 000 Mk. Der durchschnittliche Gehalt eines Lehrers beträgt ca. 640 Mk.

In England hat auch in Beziehung auf das Schulwesen das self government die Oberhand;*) der Staat greift mehr unterstützend als befehlend ein. Doch haben sich die Volksschulen seit einigen Jahren ansehnlich vermehrt. Der Schulzwang ist nicht durch ein Gesetz vorgeschrieben, es ist nur den Schulämtern gestattet, solchen durch besonderen Beschluß für ihren Bezirk in Anwendung zu bringen. Die Unterrichtsabteilung im Geheimenrat scheint aber die allmähliche Ausdehnung des Schulzwangs zu beabsichtigen. Sie hat neuerdings die Schulämter, welche denselben noch nicht eingeführt haben, an die ihnen zustehende Befugnis erinnert, und zu erkennen gegeben, daß sie von dem Rechte Gebrauch machen möchten.

In Italien ist seit 1877 der Volksschulunterricht obligatorisch. Es bestanden 1880 18 991 öffentliche Schulen für Knaben und 14 630 für Mädchen, 4634 für Mädchen und Knaben zugleich. Von 1861—1876 hat sich die Zahl der Schüler von etwas über eine Million bis nahezu zwei Millionen vermehrt. Auch finden Fröbelsche Kindergärten mehr und mehr Aufnahme, doch wird in den Schulen auf dem Lande fast ausschließlich nur Rechnen, Lesen und Schreiben geübt.

Auch in Spanien macht ein Gesetz von 1857 den Schulbesuch der Kinder vom 6. Jahr an obligatorisch. Doch kümmert sich die Bevölkerung wenig darum. Die Hälfte der Lehrerstellen ist unbesetzt, da sich wegen der geringen Einnahme

*) Anmerk. der Red. Es darf nicht übersehen werden, daß unter dem Deckmantel des „Selfgovernments" auch die Selbstsucht der Aristokratie stark mit eingewirkt und die Entwicklung des Volksschulwesens aufgehalten hat. Für die Schulbildung der begüterten Stände war längst reichlich gesorgt. D.

wenig Personen entschließen können, solche Stellen anzunehmen. Dazu kommt, daß selbst der geringe Gehalt nur unregelmäßig ausbezahlt wird. Charakteristisch sind folgende Thatsachen: In der kleinen Stadt Loriguilla dient das zu Schulzwecken benutzte Lokal zugleich als Gefängnis, sodaß jedesmal, wenn ein Arrestant eingebracht wird, der Lehrer seine Klasse schließen muß. Die Mädchenschule zu Nedovan hat kein anderes Mobiliar als kleine Schemel, welche die Schülerinnen sich mitbringen müssen. Der Besitz der notwendigsten Schulbücher wird als unerlaubter Luxus betrachtet. Doch wächst das öffentliche Interesse am Schulwesen, wie eine in Barcelona abgehaltene zahlreiche Arbeiterversammlung beweist. Dieselbe sprach sich für Einführung des Laienunterrichts und für Ausschließung des Religionsunterrichts aus dem Lehrplan der Volksschule aus. Man will dadurch den Einfluß des kath. Klerus auf das Schulwesen beschränken, da derselbe allein den Unterricht in der Religion erteilen darf.

Über Schweden sagt die Chronik von 1879: „Giebt es ein Land in Europa, dessen Schulwesen dem deutschen an die Seite gestellt werden kann, so ist es Schweden. Da herrscht Thätigkeit und Fortschritt in allen Richtungen, Opferwilligkeit in Staat, Län (Regierungsbezirk) und Gemeinden. Selbst Finnen und Lappen in dem fernen Eismarken des Nordens werden auf Staatskosten die Segnungen des Unterrichts zu teil. Zwölf Seminare, von denen eins neuerdings in Umea, 2½ Grad südlich vom Polarkreise, gegründet wurde, bilden die Lehrer und Lehrerinnen des Landes. Die Schulpflicht beginnt mit dem 7. und endet mit dem 14. Lebensjahre. Volksschulen besitzt das Reich 8940, an welchen 4860 Lehrer und über 4730 Lehrerinnen unterrichten. Doch bleiben noch 13 000 Kinder ohne Unterricht.

In Frankreich waren während des Schuljahrs 1878/79 noch 259 Gemeinden ohne Schule. 52 830 Schulen waren nur für Knaben, 29 799 nur für Mädchen, 17 231 gemischt. Die Zahl der Lehrer ist 53 941, die der Lehrerinnen 63 510. Im Jahr 1832 konnten 52 % der Rekruten lesen, im Jahr 1879: 85 %. Das Budget des öffentlichen Unterrichts beläuft sich 1881—82 auf 85 262 471 Fr., auf das Volksschulwesen kommen im ganzen davon 21 715 000 Fr.

Neuerdings ist der Schulzwang und die Konfessionslosigkeit der Schulen von den Kammern beschlossen worden. Sämtliche Kinder sollen vom zurückgelegten 6. bis zum zurückgelegten 13. Lebensjahr die Schule besuchen. Mit 11 Jahren können sie auf Grund einer gut bestandenen Prüfung vom weiteren Schulbesuche befreit werden. Jede Gemeinde bestellt eine Schulkommission, welcher die Überwachung der Schule anvertraut ist. Die Geistlichen der verschiedenen Konfessionen sind von der Wahl in die Schulkommissionen nicht ausgeschlossen, haben aber von Amts wegen kein Aufsichtsrecht zu beanspruchen. Der Senat beantragte, daß in das Unterrichtsprogramm auch die Lehre von den Pflichten gegen Gott und das Vaterland aufgenommen werden solle, die Deputiertenkammer verwarf diese Bestimmung. Der Religionsunterricht soll außerhalb der Schule von den Geistlichen erteilt werden.

In Belgien kam 1879 ein Gesetz zustande, welches die völlige Trennung der Schule von der Kirche ausspricht, so daß die Geistlichkeit als solche über die Schule nichts mehr zu sagen hat. Der Religionsunterricht ist der Fürsorge der Familie und der Geistlichkeit überlassen. Eine Räumlichkeit in der Schule wird der letzteren zur Verfügung gestellt, damit sie darin vor oder nach der Klassenstunde den Kindern ihrer Konfession Religionsunterricht erteilen kann.



Das Gesetz rief unter den Klerikalen große Unzufriedenheit hervor. Die Bischöfe drohten, die Eltern, welche ihre Kinder die religionslose Staatsschule besuchen ließen, vom Abendmahle auszuschließen und führten auch vielfach diese Drohung aus, obgleich der Papst mildere Maßregeln angeraten hatte. Es wurden in fast ganz Belgien von seiten der Katholiken sogenannte freie Schulen gegründet, sodaß selbst hier und da die Staatsschulen unbesucht blieben. Doch scheinen die Mittel für die freien Schulen allmählich zusammenzuschmelzen.

In Holland besuchen im ganzen 525000 Kinder die Volksschulen. Davon kommen 300000 auf die Gemeinde-, 125600 auf die konfessionell-protestantischen und 100000 auf die katholischen Schulen. Die 300000 Kommunalschulkinder kosten dem Staate nach dem neuen Volksschulgesetz 17 Mill. Gulden oder jedes Kind 56⅔ Gulden.

In Luxemburg ist ein neues Schulgesetz über den Elementarunterricht angenommen worden. Schulpflichtig sind alle Kinder von 6—12 Jahren; die Gemeinden können jedoch diese Zeit um ein Jahr verlängern. Der Unterricht ist unentgeltlich. Der Religionsunterricht wird von den Geistlichen außerhalb der Klassenstunden erteilt, die bibl. Geschichte von dem Lehrer. Dem aus 3 Mitgliedern gebildeten Schulvorstand gehört auch ein Geistlicher an.

In Deutschland ist der Lehrplan für die Volksschulen durch Vermehrung des Unterrichts in den Realien ansehnlich erweitert worden. Um dies zu ermöglichen, mußte die Zahl der Unterrichtsstunden gleichfalls vermehrt werden. Wo früher während des Sommers Halbtagsschule bestand, wie in Hessen, ist die Nachmittagsschule eingeführt worden. Wo früher die Schulkinder von einem Lehrer in zwei Abteilungen getrennt unterrichtet wurden, werden dieselben mit Hintansetzung gesunder pädag. Grundsätze von 6., resp. 7 Lebensjahr bis zur Schulentlassung zusammen unterrichtet, um nur mehr Zeit zu gewinnen.*) Der Religionsunterricht ist auf höchstens 4 wöchentliche Stunden reduziert worden, während demselben früher wenigstens 6 Stunden gewidmet waren.

Fortwährend geht man darauf aus, neue Schulstellen zu errichten, mitunter auch wo es den Gemeinden kaum möglich ist, die dazu erforderlichen Mittel aufzutreiben. Man verlangt, wenn die Zahl der Schulkinder mehr als 80 beträgt, die Errichtung einer neuen Schule und giebt nur, wo die Verhältnisse solches notwendig machen, 100 Kinder für eine Schule zu. Der Schulunterricht darf nicht durch kirchliche Handlungen unterbrochen oder beeinträchtigt werden. Auch der

*) Anmerk. d. Red. Als in der preuß. ministeriellen Schulkonferenz i. J. 1872 dieser Punkt zur Beratung kam, wurde die Aufhebung der Halbtagsschulen selbst von dem Geh.-R. Stiehl befürwortet, — aber nicht aus dem oben erwähnten Grunde, sondern um den Landkindern in vollem Maße die erziehliche Wohlthat des geregelten, an Ordnung, Gehorsam und Thätigkeit gewöhnenden Schullebens zuzuwenden. Offenbar ist das ebenfalls ein pädagogischer Gesichtspunkt. Wo in Preußen von Nicht-Lehrern der Halbtagsunterricht gewünscht wird, da geschieht es fast ausnahmslos aus ökonomischen Gründen — sei es zu Gunsten der Kommunen, um Lehrkräfte u. s. w. sparen zu können, oder zu Gunsten der Eltern und anderer Personen, welche die Kinder zu wirtschaftlichen Arbeiten benutzen wollen. Was die Pädagogik sagt, kommt nicht in Frage. Vom rein pädagogischen Standpunkte betrachtet — also auch stets die normalmäßige Schülerzahl vorausgesetzt — ist nach meiner Ansicht bei Schulen mit nur einem Lehrer weder der ausschließliche Halbtagsunterricht, noch der ausschließliche Ganztagsunterricht das richtige, sondern ein gemischtes System, — etwa in der Art, daß des Morgens beide Abteilungen vereinigt sind, (die Fibelschüler jedoch in der letzten Stunde entlassen werden) — während an den vier Nachmittagen alternierend bloß eine der beiden Abteilungen unterrichtet wird. D.

Konfirmandenunterricht muß gegen den Schulunterricht zurücktreten, indem solcher nur in schulfreien Stunden erteilt werden darf*), wo manchmal die Kinder geistig und leiblich abgespannt und ermüdet sind.

In den meisten deutschen Staaten sind Fortbildungsschulen teilweise mit obligatorischem Charakter errichtet. Das Widerstreben der Gemeinden, die den nicht unbedeutenden Kostenaufwand scheuen, wurde wenig oder gar nicht beachtet. Während 4—6 Abendstunden müssen die Burschen drei Jahre lang die Fortbildungsschule besuchen. Dispensationen werden kaum in den dringendsten Fällen erteilt.

Allerdings sind die Stimmen über diese Einrichtung verschieden und teilweise widersprechend; dieselbe hat sich noch nicht durch gute Erfolge allgemeinen Beifall erworben. Der Landrat in der Pfalz erklärte 1879 einstimmig, nach seiner Überzeugung hätten die Fortbildungsschulen ebensowenig wie die Sonntagsschulen ihrer Aufgabe entsprochen; Abhülfe könne nur gefunden werden durch gänzliche Aufhebung dieser Schulen und Einführung des achten Schuljahrs.

Bei der Lehrerversammlung in Sachsen-Weimar 1879 stellte der Lehrer Senfft-Neustadt über die Fortbildungsschule folgende Sätze auf: 1) die Fortbildungsschule bietet ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur Hebung der Volksbildung; 2) die gedeihliche Entwickelung der Fortbildungsschulen wird gehindert durch die Aufhebung gewisser gewerblicher Schranken und daraus hervorgehender Unbotmäßigkeit der Lehrlinge, Mangel an genügenden Zuchtmitteln, öfters zu Tage tretende unzureichende Unterstützung der Schulbehörden, Mangel an Interesse seitens der Eltern und Lehrherrn, ungünstige Unterrichtszeit und zu kurze Dauer derselben, Gleichmäßigkeit des Unterrichts für alle Berufsarten; 3) die Fortbildungsschule würde in ihrer Entwickelung wesentlich gefördert werden durch Einführung eines geordneten Lehrlingswesens, Vermehrung der Zuchtmittel, unausgesetzte wirksame Unterstützung der Staatsbehörden, Gewährung eines Einflusses der Zeugnisse auf die Militärdienstzeit, Einrichtung gewerblicher und landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen.

Auf dem Brandenburger Städtetage zu Prenzlau wurde beschlossen: „1) Es empfiehlt sich zur Zeit alle verfügbaren Mittel möglichst dem gewerblichen Fortbildungswesen zuzuwenden; 2) die gewerbliche Fortbildungsschule soll umfassen den Lehrling und Gehülfen nicht nur des Handwerks, sondern auch des Fabrikbetriebs und zwar bis zum vollendeten 18. Lebensjahre; 3) sie hat ihre Zöglinge mindestens 6 Stunden wöchentlich zu unterrichten, wovon 2 Stunden auf den Zeichenunterricht zu verwenden sind. 4) Die Anzahl der Lehrgegenstände ist möglichst zu beschränken. Notwendig erscheinen Zeichnen, Deutsch, Mathematik und Naturkunde."

Auch in der Schweiz zeigte sich das Bedürfnis, den in der Fortbildungsschule zu behandelnden Lehrstoff zu beschränken. In Unterwalden ergab sich aus den Berichten der Inspektoren, daß in den meisten Fortbildungsschulen zu viele Unterrichtsfächer behandelt und einzelne sogenannte Lieblingsfächer auf Kosten der andern allzusehr bevorzugt würden, und daß der Unterricht öfters ein zu hoch gehaltener, zu wenig individualisierender sei. Die Folge davon wäre, daß die Resultate der Fortbildungsschulen hinter den berechtigten Erwartungen zurückgeblieben seien. Darum war die Konferenz der Inspektoren einstimmig der Ansicht, daß,

*) In Preußen sind auch andere Stunden eingeräumt. D. Red.

um bessere Resultate zu erzielen, der betreffende Unterricht mehr zu konzentrieren, im allgemeinen auf die Elementarfächer zu beschränken und in diesen Fächern gründlicher und in einer den individuellen Bedürfnissen der Schüler besser angepaßten Weise zu erteilen sei. —

Für bessere Ausbildung der Lehrer ist fast allenthalben gesorgt. Die Forderung akademischer Bildung, welche in und nach 1848 vielfach (?? d. Red.) gestellt wurde, scheint allerdings abgethan zu sein, aber der Seminarkurs ist fast allgemein von 2 auf 3 Jahre ausgedehnt worden. Auch ist man zur Einsicht gekommen, daß die Vorbildung für das Seminar weniger zweckmäßig in einem Gymnasium oder in einer Realschule erfolge; darum sind allenthalben Präparandenanstalten auf Staatskosten errichtet worden. Demgemäß sind auch die Forderungen an die intellektuellen Leistungen der Lehrer bedeutend gesteigert worden. Die Erlernung einer fremden Sprache, meistens der französischen, ist wenigstens als fakultativer Unterrichtsgegenstand in den Lehrplan vieler Seminarien aufgenommen worden. Die Stellung der Lehrer ist eine andere als ehemals; die Schule ist nicht mehr ein Appendix der Kirche wie vor Zeiten. Zwar besteht die Lokalaufsicht noch, aber meistens in sehr beschränkter Weise.*) Die Geistlichen als solche haben sie nicht mehr zu führen; sie thun solches im Auftrage des Staates, wenn sie von diesem damit betraut werden. Wir wissen, daß in Preußen einige Jahre hindurch andere Personen zu Schulinspektoren ernannt wurden, es möchte fraglich sein, ob die Lehrer sich besser dabei befunden haben.**) Meistens sind die Geistlichen wohl Mitglieder des Ortsschulvorstandes, aber Vorsitzende nur in dem Falle, daß sie von der Schulbehörde dazu bestimmt werden. Auch sind die Befugnisse der Lokalinspektion größtenteils nur auf Aufrechterhaltung der äußeren Schulordnung, auf Vermittelung zwischen Lehrer und Eltern oder der Gemeinde überhaupt beschränkt. Die Aufsicht über die Schultechnik ist der Kreis-Inspektion überlassen. Für diese sind aber in den meisten deutschen Staaten besondere Inspektoren angestellt; es sollen dies theoretisch und praktisch gebildete Schulmänner sein. Freilich in Preußen sind meistens noch Geistliche mit diesem Amte betraut; doch läßt es sich erwarten, daß die Behörde solche Männer dazu beruft, welche die nötige Befähigung haben. Leugnen wollen wir natürlich nicht, daß dabei Mißgriffe vorfallen können und ohne Zweifel vielfach vorgekommen sind.***) Semi-

*) In Preußen hat keine Beschränkung stattgefunden, sondern das Gegenteil.
D. Red.

**) Anmerk. d. Red. Zugestanden; aber das dürfte doch nicht die Frage sein, um die es sich eigentlich handelt. Auf preuß. Boden lautet die Kontroversfrage so: soll die Lokalaufsicht bloß eine allgemeine (sittliche und administrative), oder auch zugleich eine technische sein? — denn hier ist die Lokalaufsicht nach wie vor zugleich eine technische, sogar mit bestimmter Verschärfung. Käme diese Frage überall unverhüllt und rein zur Verhandlung, so würde sich auch wohl bald die richtige Beantwortung finden. Die preuß. Lehrer haben aber leider von jeher darüber klagen müssen, daß man gegnerischerseits dieselbe gern umgeht und dafür irgend eine andere substituiert, z. B. ob eine lokale Schulaufsicht nötig sei u. dgl.
D.

***) Anmerk. d. Red. Aber wenn auch gar keine Mißgriffe vorfielen, ja wenn alle Geistlichen (Philologen u. s. w.) Kopf für Kopf die nötige Befähigung für die Schulaufsicht besäßen, — wäre damit die Schulaufsichtsfrage erledigt? Keineswegs; vielmehr würden gerade die gewichtigsten, die eigentlich entscheidenden Bedenken wider die althergebrachte Aufsichtsordnung noch sämtlich rückständig sein, nämlich alle die Beschwerden, welche in den Thesen 1, 3, 4—7 der „Leidensgeschichte der Volksschule“ handgreiflich deutlich

naristisch gebildete, praktisch bewährte Volksschullehrer sind in andern deutschen Staaten in nicht ganz geringer Zahl zu Schulinspektoren ernannt worden.

Während des letzten Jahrzehnts sind fast überall mehr oder weniger Frauen im Lehrdienst verwendet worden. In Baden darf dies nur in den unteren Klassen bei Knaben- und Mädchenschulen geschehen und zwar soll die ganze Zahl der anzustellenden Lehrerinnen höchstens 1/10 des gesamten Lehrerpersonals betragen. Bei dem dritten deutschen Lehrertag referierte Prof. Dr. Holdermann über die Lehrerinnenfrage. Er äußerte, die Verwendung weiblicher Lehrkräfte sei nur durch den Mangel an männlichen hervorgerufen worden. Die Frage, ob die Erfahrung diese Einrichtung gerechtfertigt habe, sei im allgemeinen aber nur unter gewissen beschränkenden Voraussetzungen zu bejahen. Diese Beschränkungen, welche sich sowohl aus der physischen Konstitution wie aus der socialen Stellung des weiblichen Geschlechtes ergäben, verwiesen die weiblichen Lehrkräfte lediglich auf die unteren Mädchenklassen. Im Interesse der Disciplin und der methodischen Unterrichtserteilung sei bei Verwendung von Lehrerinnen eine solche Organisation der Schule zu treffen, durch welche das leitende Eingreifen eines Hauptlehrers ermöglicht und geregelt sei. Von der Heranziehung von Lehrerinnen sollte nur in äußerst sparsamer Weise Gebrauch gemacht werden. Dieselbe sei bei abnehmendem Lehrermangel auf das möglichst geringe Maß zu beschränken.

Bei einer Lehrerversammlung zu Kassel wurde sogar der Antrag gestellt, man solle erklären, daß man die Anstellung weiblicher Lehrkräfte im öffentlichen Schuldienste principiell nicht billigen könne, sie sei nur eine notdürftige Abhülfe und müsse in Zukunft vermieden werden. Doch erklärte die Versammlung diese Anträge für zu weitgehend.*)

---

aus Licht gestellt sind. Summarisch zusammengefaßt lauten sie: so lange die technische Schulaufsicht (am Schulorte und im Kreise) nicht durch Standesgenossen der Lehrer geführt wird, so lange erleiden die Schularbeiter fast in jeder Beziehung schwere Beeinträchtigungen, — so namentlich hinsichtlich der Amtsehre, der Amtsrechte (Vertretungsrechte), der Standesrechte (Avancementsrechte), der socialen Stellung, der dienstlichen und ökonomischen Interessen, — ungerechnet, was im Grunde doch das bedenklichste ist, daß infolge dessen die Lehrerschaft nicht in einen gesunden, ehrenhaften Standessinn hineinwachsen kann, und überdies der Gefahr ausgesetzt ist, in eine schiefe oder gar feindselige Stellung zur Kirche zu geraten.

Möchten die Lehrer doch dafür Sorge tragen, daß diese entscheidenden Gesichtspunkte — die socialen und ethischen — bei den Verhandlungen über die technische Schulaufsicht, nicht mehr ignoriert oder umgangen werden, wie es bisher leider so vielfach geschehen konnte. D.

*) Wenn „Erklärungen" einer Lehrerversammlung in dieser Angelegenheit etwas ausrichten könnten, so würde ich in solchem Falle raten, die Kontroverse zwischen Lehrern und Lehrerinnen einstweilen ganz aus dem Spiele zu lassen und dafür folgendes zu erklären:

1. eine Lehrerin (an der Volksschule) darf nicht über ihre phys. Kraft für den Schuldienst in Anspruch genommen werden;
2. den männlichen Lehrkräften darf nicht zugemutet werden, um deswillen mehr Stunden zu geben, weil die mitangestellten weiblichen Lehrkräfte nicht das Vollmaß der Stunden übernehmen können, — (was bekanntlich alles thatsächlich vorkommt);
3. Die Geldfrage muß aus der Lehrerinnenfrage weggeschafft werden, — d. h. was die Nutritoren der Schule durch Anstellung von weiblichen Lehrkräften ersparen, muß unter die sämtlichen Mitglieder des Lehrerkollegiums ratierlich verteilt werden.

„Wer lacht da?" — Ist denn nicht die Lehrerinnenfrage an den entscheidenden Stellen bisher vorwiegend als eine Geldfrage behandelt worden? — Weiß jemand ein Mittel, um den obigen drei „Erklärungen" gesetzliches Ansehen zu verleihen: was gilts, die Lehrerinnen-

Bei dem internationalen Unterrichtskongresse zu Brüssel stellte Lehrer Erkelenz aus Köln die Forderung auf, der Vorsteher einer Töchterschule müsse ein Mann sein, nicht eine Frau. Zur Begründung seiner Forderung sagte er: Entweder sei die Direktrice nicht verheiratet, dann sei sie keine femme modèle für die jungen Mädchen; oder sie sei verheiratet, dann beherrsche sie entweder den Mann, oder werde von diesem beherrscht. Sei das erstere der Fall, so sei das ein schlechtes Beispiel für junge Ehefrauen. Im letzteren Falle sei ja der Direktor da.

Wir sehen aus dem Mitgeteilten, daß die Stimmung der Lehrer für die Verwendung von weiblichen Kollegen nicht günstig ist, doch hat diese während der letzten Jahre zugenommen. In Elsaß Lothringen z. B. besteht die Gesamtzahl des Lehrerpersonals 5578, darunter 2725 Lehrer und 2853 Lehrerinnen. Daß in Frankreich die Zahl der Lehrerinnen größer ist als die der Lehrer, haben wir schon früher gehört. (Motive?! D. R.) Auch in Deutschland finden sich wohl wenige Staaten, in denen keine Lehrerin in öffentlichen Schulen unterrichtet.

Längst schon ist der pädag. Grundsatz ausgesprochen worden: mens sana in corpore sano (eine gesunde Seele in einem gesunden Leib); befolgt aber wird dieser Grundsatz erst in neuerer Zeit. Man hat es als Pflicht der Schule erkannt, für die Gesundheit ihrer Zöglinge nach Kräften zu sorgen. Daher die allgemeine Einführung des obligatorischen Turnunterrichts für Knaben und hier und da auch für Mädchen. Daher die Fürsorge für gesunde Schulsäle, für Ventilation, für angemessene Heizung. Auch die vielfach ventilierte Schulbankfrage ist aus diesem Gesichtspunkte zu betrachten. Für die höheren Schulen kommt auch die Frage wegen Überbürdung mit Arbeiten in betracht. Seit einigen Jahren haben sich in mehreren Städten Vereine gebildet, welche sich die Gesundheitspflege armer, schwächlicher Schulkinder zum Ziele gesetzt haben. So hat man in Zürich, in Dresden, in Frankfurt a/M. und an anderen Orten schwächliche Schulkinder während einiger Wochen unter Leitung eines Lehrers zur Stärkung ihrer Gesundheit aufs Land geschickt (sog. Ferienkolonien).

Fast in allen europ. Staaten sind Maßregeln getroffen worden zum Schutze jugendlicher Arbeiter. Schweden gestattet die Fabrikarbeit in den vom Gesetze bestimmten Unternehmungen erst vom beendigten 14. Jahre an; England, Dänemark und Spanien schon vom 10. Jahre an. Die Dauer der täglichen Arbeit ist in Spanien für Knaben bis zum 13., für Mädchen bis zum 14. Lebensjahre auf 5 Stunden täglich festgesetzt; in Deutschland, Dänemark, England und Österreich auf 6 Stunden u. s. w. Die nächtliche Arbeit ist für Kinder fast in allen betreffenden Gesetzgebungen verboten.

Daß die Schule die Pflicht hat, auch für das materielle Wohl der Schulkinder zu sorgen und insbesondere dieselben zur Sparsamkeit anzuhalten, ist wohl über allen Zweifel erhaben. Dies zu erreichen, hat man besonders in Belgien, aber auch in einigen Gegenden Deutschlands die sog. Schulsparkassen errichtet. Doch hat man auch nicht unerhebliche Bedenken dagegen erhoben. Man fürchtet allzusehr den materiellen Sinn unserer Zeit bei der Jugend zu fördern, und hat nicht mit Unrecht bemerkt, die Schulkinder hätten an und für sich noch keine Einnahme und könnten verleitet werden, sich solche auf unrechtmäßige Weise zu verschaffen. Darum erklärte der nordwestdeutsche Lehrertag, Schulsparkassen könnten

frage wird sofort in einem Maße sich klären, daß man sein Wunder daran schauen wird. Jedenfalls mehr klären, als alle pädagogischen Debatten und Resolutionen aller Lehrerversammlungen in vollen 25 Jahren bewirken können. D.

nicht allgemein empfohlen werden. Das Ministerium in Baden hat sämtliche Amtsvorstände des Landes angewiesen, der Gründung von solchen entgegen zu wirken. Anderwärts ist die Gründung nur mit besonderer Genehmigung gestattet.

Industrieschulen für Schulmädchen mit obligatorischem Charakter sind gleichfalls ein Produkt neuerer Zeit, haben sich aber in weiten Kreisen Eingang verschafft, wie die täglich sich mehrende Litteratur über den Gegenstand beweist. Man ist immer allgemeiner darauf bedacht, auch bei diesem Unterricht methodisch zu Werke zu gehen.

Auf dem zu Bremen abgehaltenen nordwestdeutschen Lehrertag sprach Schulinspektor Backhaus von Osnabrück über die Forderungen, welche das Leben an die Schule stelle. Diese ließen sich in drei Gruppen teilen: 1) in solche der Landwirtschaft, 2) der Industrie und 3) der nationalen Entwickelung. Die Forderungen der Landwirtschaft gingen sehr weit; die Zeitschrift „der Landwirt“ wünsche für eine darauf bezügliche Lehrerbildung einen zweijährigen Kursus in den Seminarien. Bei der zweiten Forderung besprach Referent die Klausen-Caassche Arbeitsschule, in welcher die Schüler mit Handarbeiten beschäftigt und für die gewerbliche Thätigkeit vorgebildet werden. Diese Schulen hätten in Dänemark schon großen Nutzen gestiftet und würden auf die Versittlichung unserer Fabrikstädte segensreich wirken; doch sei wenig Aussicht vorhanden, daß diese nordische Pflanze bei uns gedeihen werde. In armen Gegenden könnte man solche Arbeitsschulen willkommen heißen; unseren Schulplänen müßten jedoch dergleichen problematische Sachen ferne bleiben.

(Schluß folgt.)

Die Lehrerkonferenz im Seminar zu Waldau in Ostpreußen.

Die von den Behörden angeordneten Lehrerkonferenzen an den Seminaren sind in unserer Provinz durchaus nicht neu; sie sind bis zum Jahre 1870 etwa möglichst regelmäßig gehalten worden und dann erst allgemach in Wegfall gekommen. Jetzt sind sie wieder neu aufgelebt. In der hiesigen Anstalt fand eine solche Konferenz am 19. September v. J. statt. — Weit über 200 Teilnehmer, darunter 7 Kreis- und Lokalschulinspektoren waren erschienen, welche Zahl in Anbetracht der ungünstigen Lage unseres Ortes — W. ist ein Dorf, 15 Kilometer von Königsberg entfernt und mit dieser Stadt nur durch eine Chaussee verbunden — als eine große bezeichnet werden kann.

Um 9½ Uhr wurde die Konferenz durch den Direktor Paech mit einer kurzen Andacht eröffnet. Nachdem die Mitteilung des Programms stattgefunden hatte und die Namen der angemeldeten Mitglieder verlesen worden waren, hielt der Direktor folgende Ansprache:

Meine hochzuverehrenden Herren! Soweit ich die Berichte über die in den Seminaren bereits abgehaltenen Konferenzen eingesehen habe, ist die Teilnahme an denselben eine überaus rege gewesen, so daß ich mehr denn einmal an das Wort erinnert worden bin: „Der Ruf ertönt, und alle, alle kamen.“ Daß die Konferenzen ein Bedürfnis sind, ist aus ihrer regen Teilnahme zur Genüge erwiesen — und auch unser Seminar, wiewohl die Abgelegenheit desselben den Besuch wesentlich erschwert, versammelt heute eine wider Erwarten zahlreiche Schar von Männern, die der Schule dienen, in ihren Räumen. —

Indem ich Sie, hochgeehrte Herren, von ganzem Herzen willkommen heiße, indem ich an diesen Gruß auch den Wunsch schließe, daß die Hoffnungen, die Sie bezüglich dieser Versammlung hegen, doch wenigstens in etwas sich erfüllen möchten, erlaube ich mir sogleich einige auf die Konferenzarbeit bezügliche Gedanken auszusprechen. — Frage ich:

I. nach dem Hauptzweck unserer Konferenzen, so rechne ich auf Ihre Zustimmung bei der Behauptung, daß diese Konferenzen der Sache unserer teuren Volksschule dienen, daß also die Zwecke beider zusammenfallen müssen. Diesen Zweck in gelehrter Weise Ihnen auseinanderzusetzen, erlassen Sie mir wohl. Das aber wünschte ich von ganzem Herzen, daß, wie überhaupt bei unserer Arbeit, so nun auch bei unserer Konferenzarbeit uns allen des heiligen Psalmsängers Gebetswort im Herzen stünde und über die Lippen käme: „Herr, deine Knechte wollten gerne, daß Zion gebaut werde“ (Ps. 102, 15). Fürwahr, um nichts Geringeres soll es sich handeln, dort wie hier, als um den Bau, den Ausbau Zions! — Zion — ich meine damit nicht jene irdischen Berge, nicht jene Stadt, die auf diesen Bergen erbaut war und um ihres Unglaubens willen dem Gerichte des heiligen Gottes anheimgefallen ist. Habe ich ein Recht, bei Zion an das ganze Volk des neuen Bundes zu denken, so beschränke ich diese weite Bedeutung doch sogleich vor Männern, die einer bestimmten Provinz ihre Kräfte gewidmet haben, und denke an unser ostpreußisches Volk. „Herr, deine Knechte wollten gerne ꝛc.“ — ja wohl, es gilt, daß wir auch jetzt bei diesen Konferenzen unser Dichten und Sinnen darauf hinrichten, wie wir, selbstredend auf dem uns zugewiesenen Gebiete, unsern ostpreußischen Brüdern helfen mögen bei der Beförderung ihrer Wohlfahrt.

Hierbei aber kommt es meines Erachtens auf zweierlei an. Zuerst nenne ich die Vorbereitung für den Himmel. Ich weiß wohl, daß es eine Zeit gegeben hat, wo sogar Stimmführer der Lehrerwelt — ich habe beispielsweise einen Bernh. Basedow im Auge — sich bedankt haben, die jugendlichen Seelen für den Himmel der Theologen vorzubereiten. Wer aber wieder und wieder an dem Sterbebette eines Menschen gestanden, oder wer Gelegenheit gehabt hat, die Angst eines Menschen zu beobachten, dessen Gewissen aus langem Sündenschlafe erwacht ist, der lernt es, daß es mit dem Sterben und Verderben ein sehr ernstes Ding ist, der weiß es, daß des Menschen letzte Heimat nicht die Erde ist, der zweifelt nicht mehr daran, daß die Vorbereitung für den Himmel die allerwichtigste Sache ist, die es giebt. — Aber wir wollen wiederum nicht einseitig verfahren. Droben unser Vaterland, hier ist unser Pilgerstand. Und die Erde ist noch immer schön. Ist ihr um der Sünde willen das Paradies entrückt worden, unseres Gottes Freundlichkeit hat Paradiesesfreuden überall mit reichen Händen ausgestreut. Welche Freuden winken dem Vater, der Mutter im wohlgegründeten Hausstande! Welches Behagen empfindet der Handwerker in seiner Werkstätte, wenn der Hammer munter geschwungen wird und die Arbeit ihren Mann ernährt! Und dann Ruhe nach der Arbeit — oder nach saurer Wochenarbeit ein frohes Fest — oder ein Gang in Wald und Feld, wenn Gottes Sonne ihren Glanz über die Fluren ausgießt. Ja wohl, die Erde ist auch schön. Aber wenn tausende verkümmern, wenn sie die Blumen, die auf Erden, diesem Garten Gottes, blühen, nicht zu pflücken verstehen — woran liegts? Sie sind nicht einmal für die Erde erzogen worden. Wohl weiß ich, daß die Schuld dieser Versündigung auch an anderen Faktoren liegt — aber hüten wir uns, wenn von Schuld die Rede ist,

vornehm die Augen zu schließen, als ginge uns das nichts an. Ich sage vielmehr, daß die Schule noch viel mehr ihre Pflicht erfüllen, daß sie noch weit tiefer die Kinder erfassen müsse, also an denselben zu arbeiten, daß sie, ohne zu straucheln, ihren Weg auf Erden gehen mögen. — Habe ich aber vorhin die Erziehung für den Himmel obenan gestellt, — meine Herren, ich appelliere an die Erfahrung unseres eigenen Lebens. Wer seinen Gott erfaßt hat innig und warm mit seinem Herzen, der wandelt in seinem Lichte, dessen wunderbare Strahlen alle diejenigen Verhältnisse verklären, in denen wir uns überhaupt auf Erden bewegen können. Lesen Sie Pestalozzis Lienhard und Gertrud, jenes gewaltige Buch, welches sein Dasein dem glühenden Wunsche, daß Zion gebaut werde, verdankt. In diesem Buche packt uns die Macht des frommen Sinnes. Frommer Sinn veredelt zunächst die einzelne Seele — Gertruds Familie gedeiht, weil in ihr die Frömmigkeit das Scepter führt — und als die Furcht Gottes die ganze Gemeinde erfaßt, da machen sich auch in ihr freundliche Verhältnisse geltend. Ja wohl, Frömmigkeit ist die Grundlage alles Gedeihens. Frommen Sinn braucht der Vater, der Lehrherr, das Gemeindeglied, der Patriot. Frommer Sinn versüßt die Freuden und wappnet das Herz in trüben Stunden.

II. Aber bei dem bloßen Wunsche: „Herr, deine Knechte wollten" 2c. darf es nicht bleiben; es soll auch die Hand gerührt werden zur fröhlichen Bauarbeit. Die Arbeit aber ist schwer. Die Schwierigkeit liegt zunächst in dem Material, das wir zu verarbeiten haben. Wir sind im Nachteile jedem anderen Werkmeister gegenüber. Der Baustein muß sich dem Willen dessen fügen, der das Haus aus Steinen aufführt; selbst der Marmorblock, so spröde und hart er auch sonst sein mag, giebt dem Meißel des Künstlers nach, der doch endlich die hehre Bildsäule zustande bringt. Aber wir? Unser Material heißt Mensch, ist die Kinderseele. Wohl kennen wir das Wort unseres Heilandes, daß ihrer das Reich Gottes ist, deuten es auch sicherlich richtig, wenn wir sagen, der Herr weise damit auf die besondere Empfänglichkeit der kindlichen Seele für alles Wahre, Edle, Göttliche hin; — aber immerhin ist es eben der Mensch, die Kinderseele, die sich unter unserem Finger formen soll. Die Seele aber ist nicht ein willenloses Etwas, das sich fügen müßte; es hat eben der Mensch auch seinen Willen, seine Neigungen, seine Anschauungen, mit denen wir zu rechnen haben — und welche Verkümmerung des edlen Keimes zeigt sich nur zu oft in den ersten Lebensjahren: hier infolge der Verzärtelung, dort infolge des trostlosen Beispieles im Elternhause. Die gute Anlage war da; aber den Baustein haben die ersten Bildner mit unkundiger, roher Hand geformt, und der treue Lehrer, der weiter arbeiten soll, muß mehr wie einmal mit Augustin ausrufen: Ist das Kindesunschuld? Sie ist es nicht!

Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Methode. Handwerker und Künstler wissen es ganz genau, wie sie es zu machen haben. Aber der Lehrer und Erzieher? Meine Herren, ich will ja zunächst nicht rütteln an Ihrer Weise, die Ihnen einst gezeigt worden ist, und die Sie nach ernstem Ringen von Jahr zu Jahr weiter ausgebildet haben; aber die Sache ist doch schwer. Wäre sie leicht, wie hätte Jahrhunderte hindurch jene trostlose Memoriermethode die allein geltende sein, wie hätte die deutliche Stimme eines Am. Comenius, jenes Propheten in dunkler Zeit, so vollkommen unbeachtet bleiben können! Daß wir bei der Behandlung der jugendlichen Seelen der Natur folgen und hierbei namentlich den Weg der Anschauung betreten sollen, das sind uns jetzt ganz geläufige Sätze.

Aber wenn damit nichts Geringeres von uns gefordert wird, als daß wir die Eigenart der Kinder genau kennen, daß wir ihnen die geistige Nahrung in so zweckmäßiger Weise zuführen, daß dadurch jede einzelne Kraft des Kindes naturgemäß sich entwickelt und in der Gesamtentfaltung aller Kräfte eine wundersame Harmonie zutage tritt, so sind das Forderungen, die noch lange nicht gelingen wollen. Welche Mißgriffe werden noch immer in der Auswahl des Stoffes gemacht, und noch heute ist nicht selten die Schöpfungsgeschichte die erste, die den kleinen Kindern, die bis dahin mit Puppe und Sand gespielt haben, geboten wird. — Und wie kolossal schwer ist es, eine biblische Geschichte so zu behandeln, daß Kopf, Herz und Wille gleichmäßig befruchtet, daß an der Hand der bibl. Geschichten eine Brücke geschlagen wird, die das Kindesherz von der Erde zum Himmel erhebt! Das sind Einzelheiten, und solche lassen sich auf allen Gebieten unserer Arbeit sonder Mühe hervorheben. Neuerdings haben nach Herbartschen Grundsätzen Rein, Pickel, und Scheller Lehrgänge für die vier ersten Schuljahre geschrieben, nach denen unsere gesamte Arbeit eine Umgestaltung erfahren müßte. Dörpfeld hat diese Bücher mit Freuden begrüßt als einen Versuch, der, wie er sich ausdrückt, dem allgemein herrschenden didaktischen Materialismus zu Leibe gehe. Freilich den einzelnen Ausführungen kann auch er nicht immer beistimmen; für die Methodik den Stein der Weisen zu finden, dazu wird noch eine Riesenarbeit nötig sein. —

Meine Herren, ich könnte noch manche Hindernisse anführen; nur auf die will ich hindeuten, die in uns selber liegen.

Als Augustin sein bekanntes Buch: De baptizandis rudibus — seine Anweisung zur Unterweisung im Christentum schrieb, da war ihm gerade diese Sache von so hoher Wichtigkeit, daß er in einem ganzen Teile die Stimmung des Katecheten behandelte. M. H., es liegt, wenn die Bauarbeit in unseren Schulen nicht, wie wir wünschen, vorwärts geht, an unserer Begabung, nicht minder an unserm guten Willen. Es kann nicht jeder von uns ein Dinter sein, der es verstand, die Geister zu elektrisieren, es geht manchem von uns, wie dem Moses, der darüber klagte, daß er eine schwere Zunge habe. Es ist auch nicht jeder ein Salzmann, dem die große Kunst gegeben war, mit Kindern kindlich zu verkehren. Aber vorausgesetzt, daß unsere Begabung ausreiche — wer vermag es, gerade die elenden, verkommensten Kinder mit der Liebe zu umfassen, in der unser Altmeister Pestalozzi dem Erzhirten Christus in so erhebender Weise nachgefolgt ist? Oder wer ermüdete doch nicht zuletzt, wenn es gilt, jahraus jahrein dieselben Materien zu behandeln? Oder sind wir imstande, die tausend kleinen und großen Verdrießlichkeiten, die uns das Leben in unserem Hause, im Verkehr mit der Außenwelt bietet, so zu beherrschen, daß wir sie abschütteln, wenn wir zur Schule gehen, und mit ungetrübter Heiterkeit an den Herzen arbeiten, die uns übertragen sind? Ich habe einmal gelesen, daß der Lehrer mit einer Kerze verglichen werden könne; nähme dieselbe auch ab, was schade es, wenn die Kerze nur helle leuchte! — Ja, wer hat die Selbstverleugnung, zu der dieser gewiß nicht unpassende Vergleich auffordert? Gewiß, m. H., es liegen auch in uns bei unserer Arbeit Hindernisse — und gestehen wir es nur, die geringsten sind es nicht!

III. Und doch — „Herr, deine Knechte wollten gerne" rc. —. So sind wir denn hier, um uns zu dieser Arbeit zu stärken, uns zu derselben, wenns möglich wäre, ein wenig geschickter zu machen. Das ist meines Erachtens die Hauptaufgabe dieser Konferenzen, zu der Sie und wir uns verbunden haben.

Ist's derselbe Bau, an dem zu arbeiten unsere Aufgabe ist — nun dann ist die Verbindung der Männer der Volksschule mit den Seminarlehrern die rechte Verbindung.

Wir, m. H., sprechen es mit aller Aufrichtigkeit aus, daß wir uns darüber freuen, mit Ihnen zusammen arbeiten zu können. Haben wir doch oft genug darüber Klage geführt, daß die Verbindung zwischen Seminar und Volksschule bisher eine so wenig enge gewesen ist. Wir reichen deshalb Ihnen von Herzen gern die Hand und versprechen Ihnen, daß wir der Sache dienen wollen, soweit unser Vermögen reicht. Wir sollen ja darüber nachsinnen früh und spat, wie der Bau am zweckmäßigsten gefördert werde. Die Resultate unserer Arbeit wollen wir Ihnen gerne zeigen. Wollen Sie nur nicht allzuviel von uns verlangen. Werden auch unsere Schulen gemeinhin als Musterschulen angesehen, das Ideal, wir fühlen es am besten, haben wir bei weitem nicht erreicht. Aber was wir haben, wir teilen es gerne mit.

Sie aber bitten wir, daß Sie zunächst unsere Leistungen wenn auch einer sehr ernsten, so doch auch einer wohlwollenden Kritik unterziehen wollen. Ernste Kritik ist der Sache förderlich, wir werden sie gern ertragen und desto lieber hinnehmen, jemehr der Ernst mit Wohlwollen gepaart ist. Dann aber erwarten wir von Ihnen, daß auch Sie Ihre Kräfte in den Dienst dieser Konferenzen stellen. Fordern Sie nicht, daß, wie diesmal, die kommenden Konferenzen nur durch unsere Arbeiten ausgefüllt werden. Melden auch Sie Vorträge an, gleichviel, ob dieselben eine Frage des Unterrichts oder der Erziehung betreffen. Vielleicht, daß Sie auch einmal eine Lektion halten, und wenn eine Scheu vorhanden wäre, den Gegenstand mit Kindern unserer Seminarschule zu behandeln, so möchte die Schwierigkeit, einen Teil Ihrer eigenen Kinder zur Stelle zu bringen, nicht unüberwindlich sein. Wenn aber in Ihrer Mitte der Wunsch sich erhöbe, daß von uns ein bestimmter Gegenstand der Konferenz zur Erwägung unterbreitet würde, so werden derartige Wünsche Berücksichtigung finden.

So gehe es denn in diesen Konferenzen hinüber und herüber! Gemeinsame Arbeit, förderliche Arbeit! Die Geister sind verschieden; die Verschiedenheit aber belebt, erfreut. Nur sei über alle der Geist der Liebe und des Friedens ausgegossen und bei aller Verschiedenheit fehle die Einigkeit in einem Stücke nicht, in dem Wunsche nämlich, daß durch unsere Arbeit Zion gebaut werde im lieben Ostpreußen.

IV. Aber freilich, wie überall, so ist auch hier an Gottes Segen alles gelegen. „Herr, deine Knechte 2c." — das ist ein Gebetswunsch. Haben wir vorhin die Sache dieser Konferenz betend in Gottes Hände gelegt, so wollen wir ihrer auch weiterhin betend vor unserm Gott gedenken. Wenn es bei irgend einer Arbeit auf das Gebet ankommt, so bei der, welche in den jungen Seelen den Tempel Gottes aufrichten, und welche wiederum die einzelnen Seelen in unserem Lande als Bausteine zu einem Gebäude zusammenfügen will, dessen Spitzen bis in den Himmel reichen — kein Gebäude, wie weiland in Babel, sondern in dem Sinne, daß seine Zinnen und Türme strahlen in himmlischem Glanze, und daß sie alle, die zu dem großen Bau zusammengefügt sind, ihren Gott gefunden haben und Gott in ihnen allen lebe! — Die Arbeit ist ernst, sehr ernst. Vergessen wir nicht, daß wenn wir einst zum Gericht erscheinen werden, hinter uns alle diejenigen stehen werden, die wir kraft unseres Amtes haben dem Herrn zuführen

sollen — und so wird es ja sein nach jenem Gleichnisse, daß sie uns aufnehmen in die ewigen Hütten!

Darum frisch ans Werk, Bauleute von nah und fern! Der Herr aber segne unsere Arbeit, daß, wenn das Gebäude der gesamten Volksbildung in unserem Lande sich erhebt, es also sei, wie Comenius es gewünscht, daß nämlich besonders der Grund, das Fundament, wie es in der Volksschule gelegt wird, wohl gefügt werde. Fester, solider Unterbau — stolzer, stattlicher Oberbau — der allein hat die Verheißung, daß er bestehe. Ja, Herr, deine Knechte wollten gerne, daß Zion gebaut werde! Amen. —

Im ersten Vortrage behandelte der erste Seminarlehrer Tobias das Thema: „Unterrichtliche Behandlung eines Sprachstückes auf der Mittel- und Oberstufe" — in welchem folgende Thesen begründet wurden.

1. Die unterrichtliche Behandlung eines Sprachstückes bezweckt:
   a) Einführung in das Verständnis des Inhalts,
   b) Aneignung des Inhalts,
   c) religiös-sittliche Bildung,
   d) Ausbildung der Lesefertigkeit,
   e) Ausbildung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks.
2. Die unterrichtliche Behandlung beginnt in der Regel mit dem musterhaften Vorlesen seitens des Lehrers.
3. Die Einführung in das Verständnis erfolgt mittelst der erotematischen Lehrform.
4. Das zergliedernde Abfragen, welches kein Zerhacken oder Zerpflücken sein darf, hat es auf eine lückenlose Vorführung des Inhalts abzusehen.
5. Bei der Zergliederung sind auf der Mittelstufe kleinere, auf der Oberstufe größere Schritte zu nehmen; auf der letzteren tritt das satzweise Abfragen zurück.
6. Bei der nebenhergehenden Wort- und Sacherklärung ist Zersplitterung und Abschweifen auf Nebengebiete durchaus zu vermeiden und lediglich der Zweck im Auge zu behalten, den Kern des Ganzen herauszuschälen.
7. Am Schlusse jedes Abschnittes sind die gewonnenen Gedanken von den Schülern zusammenzufassen.
8. Die zu diesem Behufe gestellten Aufgaben müssen bestimmt und sachgemäß, d. h. dem Inhalt genau entsprechend sein.
9. Die Gliederung des Ganzen und der Gedankengang ist an der Hand der zusammenfassenden Aufgaben festzustellen und einzuprägen, der in den Sprachstücken enthaltene Grundgedanke oder die darin veranschaulichte Lehre ausdrücklich hervorzuheben.
10. „Bei Behandlung von Sprachstücken, die einen Grundgedanken sinnbildlich darstellen, vollzieht sich das Verfahren auf dem Wege der Deutung, der Entwickelung des Grundgedankens und der Nachweisung des Grundgedankens an dem Inhalt der Darstellung, sowie an herangezogenen passenden Beispielen." (Otto, Thesen über den Sprachunterricht.)
11. Den Schluß der Behandlung bildet tüchtiges Einlesen, — einzeln und im Chor.
12. Geeignete Sprachstücke, besonders Volkslieder, sind zu memorieren.
13. Die gewonnenen und angeeigneten Gedanken finden in den Aufschreibe- und Aufsatzübungen Verwendung.

Daran schloß sich eine Lektion, gehalten vom Seminarlehrer Fischer, über das Lesestück: „Die drei Blicke“ — nach welcher eine Pause von einer halben Stunde eintrat.

Aus der Debatte, die nach der Pause über den Vortrag und die Lektion sich entspann, sei folgendes erwähnt. Ein Mitglied meinte, daß zur Veranschaulichung abstrakter Begriffe — und solche kamen in dem genannten Lesestücke in großer Menge vor — nicht nur biblische Beispiele, sondern vorherrschend solche aus dem gemeinen Leben herangezogen werden sollten. Die bibl. Gestalten liegen, wie auch die Zeit, in der sie gelebt haben, den Kindern gar zu ferne. Gewiß, so hieß es andererseits, nicht nur biblische, sondern auch Beispiele aus dem gewöhnlichen Leben müssen herangezogen werden. Woher aus dem Leben aber immer die passenden Beispiele nehmen? — Das Leben — es bietet vorherrschend schwankende Gestalten, während die markigen Gestalten der heiligen Schrift vor jedem klar sowohl mit ihren Licht-, als auch mit ihren Schattenseiten dastehen und daher sich vorzugsweise zur Veranschaulichung von bestimmten Gedanken, Lehren eignen. Freilich — ein Herbeiziehen bei den Haaren sei zu vermeiden.

Den Schluß der eigentlichen Konferenz bildete ein Vortrag des Seminarlehrers Steinweller über den Unterricht in der Botanik.

Am Mittagsessen, das in den Räumen des Seminars stattfand, nahmen etwa 150 Personen teil, und es wurden bei dieser Gelegenheit Toaste auf S. Majestät den Kaiser, auf das Seminar und den Direktor des Seminars ausgebracht. Beredt und die Herzen der Anwesenden mit sich fortreißend sprach besonders der Superintendent Eilsberger-Königsberg in seinem Toaste auf den Kaiser.

Nach dem Mittagsessen wurden in der Turnhalle seitens der Seminaristen und der Übungsschüler verschiedene Gesänge vorgetragen. Einen wohlthuenden Eindruck machte es, wie ehemalige Zöglinge der Anstalt und auch viele der älteren Herren teils mit den Seminaristen zusammen, teils ohne dieselben bekannte, liebe Lieder hören ließen, wie: „Ich kenn' einen hellen Edelstein — Das treue deutsche Herz“ u. a. Das gemütliche Beisammensein im Parke des Seminars wurde leider durch eintretenden Regen bald gestört; ein jeder eilte seiner Heimat zu. Mit welchen Gefühlen? — Schreiber dieses will dem Urteile anderer nicht vorgreifen; er will nur von sich selbst bekennen, daß die Konferenz nach jeder Seite hin ihn angenehm berührt, daß seiner Meinung nach ein Mißton trotz der Verschiedenheit der Gedanken und Meinungen der Einzelnen sich nicht bemerkbar gemacht hat. Gewiß haben viele bei ihrer Abreise ein anderes Bild von der Konferenz mitgenommen, als ihnen bei der Herreise vorschwebte, und hoffentlich ist mancher, der im Herzen ein Gegner dieser Konferenzen war, mit den entgegengesetzten Gefühlen nach Hause gefahren.

Im nächsten Jahre wird auf Wunsch der Versammlung die Konferenz an einem Tage in der ersten Hälfte des Monats September stattfinden. Im Anschlusse hieran sei noch kurz der Konferenzen an einigen anderen Seminaren unserer Provinz gedacht.

In Pr. Eylau hielt nach der Andacht im Anschluß an 1 Kor. 13 der Direktor Platen eine Ansprache und einen Vortrag: Der Katechismusunterricht. Nach stattgehabter Debatte wurde vom Seminarlehrer Komm eine Lektion über das neunte Gebot gehalten. Ein Mitglied sprach sodann zu gunsten des Emeritenvereins, und musikalische Vorträge bildeten den Schluß der eigentlichen Konferenz.

In Angerburg, an welchem Orte die Konferenz ebenfalls am 19. September abgehalten wurde, fand am Vorabende in der Aula des Seminars eine Musikaufführung von Seminaristen unter Leitung des Musiklehrers Ignee statt. Das Programm für die Konferenz selbst war folgendes: Ansprache des Direktors Schröter. — Vortrag des Direktors über die Bedeutung der vom Kultusministerium angeordneten Konferenzen. — Musikaufführung. — Eine Lektion im Deutschen vom Seminarlehrer Rogofsky. — Turnübungen von seiten der Seminarschüler unter Leitung des Seminarlehrers Dellin. —

Korrespondenzen.

Aus Sachsen-Meiningen. — Es wird Ihnen nicht uninteressant sein zu erfahren, wie es zugegangen, daß in Meiningen die Revision des Volksschulgesetzes als gescheitert zu betrachten ist.

Vom 20. März an beriet der Landtag in 8 Sitzungen das neue Volksschulgesetz. Im einleitenden Vortrage wurde darauf hingewiesen, daß eine Verstaatlichung der Volksschule in der Gegenwart noch in höherm Maße angestrebt werde, als dies bei der Beratung des Volksschulgesetzes vom 22. März 1875 von dem damaligen Ausschuß geschehen sei. Der diesbezügliche Antrag der Mehrheit des Ausschusses: „an herzogl. Staatsregierung das Ersuchen zu richten, die Übernahme der Kosten für die Volksschule auf die Staatskasse unter Beseitigung des Schulgeldes möglichst bald in Erwägung zu ziehen," wurde angenommen. Den Brennpunkt des neuen Gesetzes aber bildet die Bestimmung, daß der Geistliche als gesetzliches Mitglied des Lokal-Schulvorstandes eingeführt werden soll, während er bisher nicht eo ipso, sondern erst nach stattgehabter Wahl dem Schulvorstande angehörte. Hierüber entspann sich eine längere, zwei öffentliche Sitzungen andauernde lebhafte Debatte. Am Schlusse derselben, in der Sitzung vom 29. März, verlas Geheimrat v. Uttenhoven eine Erklärung der Regierung, dahin lautend: daß, wenn diese Bestimmung nicht angenommen werde, das Gesetz für die Regierung nicht annehmbar sei. Bei der Abstimmung stellte sich Stimmengleichheit heraus, so daß die betreffende Bestimmung geschäftsordnungsmäßig abgelehnt ist, und somit das neue Volksschulgesetz als gescheitert zu betrachten ist.

Bemerkung der Red. — Schade, daß der Hr. Korrespondent nicht etwas Näheres über den Inhalt des verunglückten Schulgesetzes mitgeteilt hat. Bei einer neuen Schulverwaltungsordnung ist, wie die „Leidensgeschichte" bewiesen hat, bezüglich der Schulaufsicht vornehmlich zweierlei zu wünschen: 1) daß die Lokalaufsicht bloß eine allgemeine (nicht zugleich eine technische) sei, und 2) daß die technische Aufsicht in der ersten und zweiten Instanz durch praktische Schulmänner (genauer gesagt: durch Standesgenossen der Schularbeiter) ausgeübt werde. Dies und nur dies sind vom Standpunkte der Schule und der Lehrer die eigentlichen „Brennpunkte" in der Schulaufsichtsfrage. Wohl wäre noch ein dritter Punkt zu nennen, nämlich ob der Lehrer eo ipso Mitglied des Schulvorstandes sein soll, oder allgemeiner ausgedrückt: wie es um die Vertretungsrechte des Schulamtes steht. Allein wenn bei jenen ersten beiden Punkten das Richtige anerkannt ist, d. h. wenn der Lehrer wirklich als Fachmann, als Techniker gilt, dann kann der dritte gar kein Fragepunkt mehr sein.

Daneben will noch ein anderer Umstand beachtet und begriffen sein. Durch das Stichwort „Verstaatlichung“ ist über die genannten beiden Anliegen des Lehrerstandes noch nichts ausgemacht. Der Herr Staat kann seine Schule beaufsichtigen lassen, je nach seinem Belieben, durch Verwaltungsbeamte, Juristen, ausgediente Militärs, Ärzte, Architekten, Tierärzte, Geistliche, — allerdings auch durch Lehrer, wenn ihm dies paßt. Der Staatsbegriff sagt darüber gar nichts aus. Wem das in abstracto nicht begreiflich ist, der hätte es seit ca. 100 Jahren am preußischen Staate anschaulich besehen können. Schon im vorigen Jahrhundert erklärte das preußische Landrecht die Schulen für Staatsanstalten, und die spätere Specialgesetzgebung hat das bei jeder Gelegenheit wiederholt, und die Verfassungsurkunde hat es nochmals statuiert und von allen Beteiligten beschwören lassen; das hat aber nicht gehindert, daß die Lokal- und Kreis-Schulaufsicht bis auf den heutigen Tag im wesentlichen ein Privilegium der Geistlichen geblieben ist, und daß überdies die Ausnahmen, welche bekanntlich die Regel bestätigen, den praktischen Volksschullehrern demonstrierten, sie könnten bei diesen Ausnahmen nur ausnahmsweise berücksichtigt werden. — In einem Großstaate könnte die Schule auch Provinzialanstalt sein, wie es in Preußen z. B. die öffentlichen psychiatrischen Heilanstalten sind; allein über die Form der Schulaufsicht würde auch dann im voraus noch nichts ausgemacht sein. Dasselbe gilt, wenn die Schule noch reine Kirchenanstalt wäre, wie es z B. bei den Deutschen in Siebenbürgen noch jetzt der Fall ist; natürlich würden auch dann die Lehrer ihre Schulaufsichtsanliegen geltend machen müssen und dürfen. Summa: die Begriffe Staat, Provinz, Kirche entscheiden an und für sich gar nichts über die Schulaufsichtsfrage; was entscheidet, das sind die lebendigen Personen, welche den Staat, die Provinz, die Kirche beraten und regieren.

Was nun den eben gemeldeten Vorgang im Meininger Landtage betrifft, so kommt für die Beurteilung alles darauf an, ob in dem betreffenden neuen Schulgesetze die vorbezeichneten beiden Wünsche des Lehrerstandes bezüglich der Schulaufsicht erfüllt waren, oder nicht. Wenn Ja, dann würde meinem Verstande völlig unbegreiflich sein, wie die Anhänger der „Verstaatlichung“ über die proponierte gesetzliche Mitgliedschaft der Geistlichen im Schulvorstande noch hadern konnten, und gar so hartnäckig, daß das ganze Gesetz darüber zu Fall kam. Wenn Nein, dann würde der Vorgang allerdings zwiefach „interessant“ sein — im medizinischen Sinne, als Beitrag zur Pathologie des traditionellen Parteiwesens, indem hier wieder ein neues Beispiel vorläge, wo bei den Anhängern der Staatsschule die ganze Sympathie für den Lehrerstand sich reduziert auf — Antipathie gegen die Geistlichen. — Wie es sich in Wirklichkeit verhält, wird der Hr. Korrespondent wohl bald genauer berichten. D.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Auswahl gediegener Jugendschriften oder: Ein nach Klassencöten geordneter Katalog für die höhere Mädchenschule incl. Selekta. (Ergänzung zu der Arbeit: „Die deutsche Schülerbibliothek und Jugendlitteratur,“ Ev. Schulbl. 1881, Nr. 11—14).

Von Hugo Lindner, Konrektor an der städt. Charlottenschule in Potsdam.

§ 1. Zur Verständigung.

Die gegenwärtige Arbeit schließt sich hinsichtlich ihres Zweckes dem oben angedeuteten, im Evangelischen Schulblatte veröffentlichten Aufsatze „Die deutsche Schülerbibliothek und Jugendlitteratur“ eng an. Die Jugendlektüre soll auf das gesamte Geistes- und Gemütsleben einen bildenden und veredelnden Einfluß ausüben; sie soll die zweckmäßige und notwendige Ergänzung des erziehenden Unterrichts sein. Dies fordert engsten Anschluß der qu. Lektüre an die seelischen Entwickelungen des Kindes; der Gegenstand muß der Alters- und Bildungsstufe der Schüler und Schülerinnen überall entsprechen. Diese Bedingungen sind sorgfältigst im Auge behalten worden, indem wir den a. a. O. aufgestellten Grundsätzen gemäß ein Verzeichnis guter Schriften für die weibliche Jugend mit Angabe der Verfasser und des Preises, sowie nach Klassencöten geordnet, zusammengestellt haben. Wir glaubten damit im Sinne der Kollegen gehandelt zu haben, denen bei der Einrichtung und Verwaltung einer Schülerbibliothek kein Katalog zu Gebote steht, aus dem sie nach Maßgabe des Bedürfnisses und der vorhandenen Mittel eine Auswahl treffen könnten.

Unter den mannigfachen Büchern der reichen deutschen Litteratur ist die Anzahl derjenigen keine große zu nennen, welche unsern Schülern und Schülerinnen in die Hände gegeben werden können. Darum dürfte auf diesem Gebiete die strengste Kritik die beste sein; nur eine solche ist für die Jugend eine Wohlthat, für die Pädagogik ein Verdienst. Dies bestimmte uns, den entworfenen Katalog gewissenhaft zu prüfen und vor der Veröffentlichung noch zu wiederholten Malen zu sichten. Wird doch der Wert desselben vornehmlich davon abhängen, ob er zuverlässig ist und ob das, was er empfiehlt, auch vor einer strengen Kritik bestehen kann. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, als ob wir unsern Katalog nun für mustergültig ansehen; im Gegenteil: Wir sind uns wohl bewußt, daß gar manches in der Anlage nicht völlig dem Ideale entspricht, welches wir von einer Schülerbibliothek haben.

Hieran schließen wir eine Bemerkung über den Begriff „Jugend.“ Schon ein flüchtiger Blick auf unser Verzeichnis lehrt, daß wir zur Jugend auch noch Mädchen bis zum 17. Lebensjahre rechnen, weshalb wir als Jugendlektüre im weiteren Sinne auch einige der litterarischen Erzeugnisse bezeichnen, welche wegen ihres hervorragenden Einflusses auf den Gang unserer Litteratur und Sprache jedem Gebildeten bekannt sein müssen.

Unsere Arbeit möchten wir nicht dahin ausdehnen, daß für Bücher, die ohne Ausnahme für Knaben bestimmt sind, ein besonderer Katalog angelegt würde. Denn da die wirklich gediegenen Schriften, welche der weiblichen Jugend zu empfehlen sind, sich im allgemeinen auch für Knaben und Jünglinge eignen, so werden die meisten in unserm Verzeichnisse genannten Werke auch für Knaben Beachtung verdienen. Und weil anerkanntermaßen Mädchen in ihrer Entwickelung gegen Knaben im allgemeinen nicht zurückstehen,*) so dürfte

*) Beneke dürfte nicht Unrecht haben, wenn er bemerkt: „Es zeigt sich beim weiblichen Geschlecht im allgemeinen schnellere, aber weniger tiefe Entwickelung; ein Überwiegen des Gefühls über das Vorstellen und innerhalb des Vorstellens der Erinnerung, der Einbildungskraft, des Witzes, sowie des mehr äußeren Vorstellens und des Lebens in Andern; größere Feinheit der Auffassungen und Überlegungen, sowohl im Vorstellen als im Empfinden mehr Beweglichkeit, aber auch mehr Veränderlichkeit.“ — Cfr. Pestalozzi: „Die Entwickelung der weiblichen Jugend ist zwar allerdings einer schnelleren und bis

die unten nach Jahreskursen geordnete Lektüre auch den entsprechenden Bildungsstufen der Knaben angemessen sein. Um jedoch wohlbemessenen Wünschen weiter zu genügen, haben wir solche Bücher, welche wir der Jugend beiderlei Geschlechts empfehlen können, noch durch ein † kenntlich gemacht. Daß wir hierbei, um gründlich zu verfahren, oft lange verglichen und geprüft haben, dürfte dem Kundigen nicht entgehen. Möchte uns die Lösung der schwierigen Aufgabe nur annähernd gelungen sein: Einen zuverlässigen Führer durch die deutsche Jugendlitteratur zu schaffen, der zum Heil des anwachsenden Geschlechtes lediglich das Gediegene, der christlichen Wahrheit nicht Widersprechende zeigt und vor traurigen, oft sehr gefährlichen Irrungen und Täuschungen bewahrt, in die man durch kritiklose oft nur im Interesse buchhändlerischer Spekulation alles bunt durcheinander anpreisende Kataloge bei Anschaffungen für die Jugend geraten kann.

Und so gehe nun hin, Sproß meiner Mußestunden, und laß mich bald hören, daß du eine freundliche Aufnahme und vorurteilsfreie Beurteilung gefunden hast. Damit Gott befohlen!

§ 2. VIII. und VII. Klasse.
(Die beiden ersten Schuljahre resp. erstes lesefähiges Alter.)

†Bagels Verlag in Wesel: Der kleine Schiefertafel-Zeichner. 0,75 M.

zu einer gewissen Höhe umfassenderen Bildung fähig, hingegen fehlt es derselben an Tiefe, Ruhe und Stärke, sich auf die gleiche Höhe schwingen zu können und darauf zu erhalten." — Übrigens möge man der Schwierigkeit eingedenk sein, über die geistige Leistungsfähigkeit des weiblichen Geschlechts sicher zu urteilen, weil diesem bisher zu höherer Ausbildung weit minder Gelegenheit geboten war, als dem männlichen.

†Birlinger, Anton: Nimm mich mit! 1,50 M.

†Dittmar, Gottlob: Der Kinder Lust. Mit Illustrationen von J. Simmler und Ludwig Richter. 4 M.

†Fröhlich, Karl: A B C für artige Kinder in Silhuetten und Reimen. 1 M.

†Herzblättchens rotes A B C. 1 M.

†Güll, Friedrich: Kinderheimat in Liedern. Mit 24 Bildern. Gütersloh, Bertelsmann. 3 M.

†Hoffmann, W.: Buntes A B C und Bilderbuch für kleine Kinder. 1,50 M.

Kletke: Klein-Lieschen. 2,25 M.

†Kruspe, H.: Schiefertafel-Lust in Bildern und Reimen. 2,25 M.

†Leidesdorf, Henriette, geb. Arnheim: Märchen für kleine Kinder. Nach Zeichnungen von Anton Braith. 3 M.

Münchener Bilderbogen, verlegt von K. Braun. à schwarz 10 Pf., koloriert 20 Pf.

†Münchener Bilderbücher, verlegt von K. Braun und Schneider. à 0,75 bis 1,50 M.

†Muttenthaler, Tony: Neue Bilder für Kinder mit Liedern von Friedrich Güll. à 1 M.

†Pletsch, Oskar: Wie's im Hause geht nach dem Alphabet. 3 M.

†Im Freien. 1,80 M.

†Richter, Ludwig: Kinderleben. Lieder und Reime aus alter und neuer Zeit. 2 M.

†Bilder und Reime — Reime und Bilder. 1,50 M.

†Schreibers Verlag in Eßlingen: Bilder zum ersten Anschauungsunterricht. 5,50 M.

†30 Bilder zum Anschauungsunterricht. 1 Teil 5,50 M.

†Spekter, Otto und Wilhelm Hey: Fünfzig Fabeln für Kinder. 3,50 M., Schulausgabe 1,50 M.

†Hierzu: „Noch fünfzig Fabeln.“ 3,50 M., kleine Ausgabe 1,50 M.

†Thienemanns Verlag in Stuttgart: A B C= und Bildertafeln. 2,5 M.
†Naturgesch. der drei Reiche. 2,40 M.

†Bilderlust in neuen Tiergeschichten. 1,50 M.

†Weises Verlag in Stuttgart: Deutsche Bilderbogen. Jeder Bogen 0,1 M., kolor. 0,2 M. Ein Band mit 25 Holzschnittafeln 3,25 M., koloriert 5,50 M.

†W., L.: Bilderbuch mit Text. Die Bilder gezeichnet von Eduard von Weber. Verlag Wien, A. Pichlers Witwe. 3 M.

§ 3. VI. Klasse.
(Drittes Schuljahr).

†Baltin, E.: Vor Weihnachten. Oehmigkes Verlag (R. Appelius) in Berlin.

†Braun, Isabella: Für die lieben Kinder. 1,50 M.
†Frühlingsbilder für liebe Kinder. Gezeichnet von Rotbart. 2,50 M.
†Die guten Kinder. 1,50 M.

†Claudius, Martin (Rosa Petzel): Kleine Erzählungen mit drei Illustrationen. 1 M.
†Das tote Fischlein. Ein Märchen für die lieben Kinder. 0,30 M.

†Fröhlich, Karl: Buntes Allerlei, Reim und Bildchen nagelneu, auch für kleine Schwestern, Brüder, Spruch, Erzählung, Fabeln, Lieder. 2,25 M.

†Gumpert, Thekla von: Herzblättchens Zeitvertreib. Jeder Band 4,8 M.

†Herders Verlag zu Freiburg im Breisgau, Erzählungen für Kinder. 4 Bde. à 1 M.

†Hermann, Jos.: Fabelschatz. 3 M.

†Hille: Geschichtenbüchlein. Berlin, R. Gärtner. 1,50 M.

†Holting, Gustav: Die Geschichte des Brotes. 0,60 M.

†Horter, R.: Der runde Tisch. 2,70 M.

†Jäde, F. und H.: Das Roggenkörnlein. 2,50 M.

†Kinderlieb, Auguste: Fido und die Geschwister im Buchwalde. 0,60 M.

†Kummer, Joh. Jer.: Der kluge Göckelhahn. Eine schöne Geschichte in Versen für die lieben Kleinen. Mit 12 Bildern in Farbendruck nach Zeichnungen von Gustav Süß. 3 M.

†Maudel: Von Herzen, ein Buch für liebe Kinder. 1,80 M.
†Tierbilder. 1,80 M.

†Pilz, Karl: Das Kinderleben. 2 M.

†Pletsch, Oskar: Was willst du werden? In 22 Bildern entworfen. 4,5 M.

†Rau, C. G.: Erster biblischer Unterricht für Kinder in 52 Bildern. 1,50 M.

†Rein, B.: Zwölf Brüderlein Jahr aus, Jahr ein. 1,75 M.
†Das Ein mal Eins wird hier dargebracht, wie es den Kindern Freude macht. In Versen mit 20 Bildern. Von A. Reichard. 4,50 M.

†Reinhardt, C.: Sprechende Tiere. 2,50 M.

†Sauer, B.: Hüte-Hannes oder das Kästchen im Fließ. 0,50 M.

†Schmidt, Ferdinand: Epheuranken. 0,75 M.
†Hänschen der Tierquäler. 0,10 M.

†Schreibers Verlag in Eßlingen: Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. 2. Teil. 5,50 M.

†Schubert, Dr. G. H. von: Märchen und Erzählungen für das kindliche Alter. 1,20 M.

†Simrock, Karl: Das deutsche Kinderbuch. 2 M.

†Specht: Tierbilder, nach den Zonen geordnet. 2,25 M.

Stein, A.: Zwölf kleine Mädchen. 1,50 M.

†Süs, G.: Hähnchen Kikeriki. 9 M.

Thienemanns Verlag in Stuttgart: Lidas Puppe. 2,50 M.

†Vollmar, Agnes: Der treue Kamerad. 0,08 M.
†Die Waschfrau und ihr Kind. 0,08 M.
†Wackernagel, Philipp: Die goldene Fibel. 3 M.
†Wagner, G. L.: Der Christbaum. Nürnberg.

§ 4. V. Klasse.
(Viertes Schuljahr).

†Aesop: Fabeln für die Jugend. Leipzig bei Reclam.
Averdieck, Elise: Karl und Marie. 2,70 M.
†Bäuchle, C. P.: Schulrätsel. 0,40 M.
†Bossert, G. F.: Fünfhundert Rätsel und Charaden. 1 M.
†Braun, Isabella: Das liebe Brot. 2,70 M.
†Breith, Anton: Tierbilder nach den berühmten Ausstopfungen des Konservators Ploucquet. 1,5 M.
†Brüllow, Dr. und W. Schäffer: Rätselschatz. 1,5 M.
†Canton, Gustav: Der Tiergarten. 11,25 M.
†Diefenbach, Leonhard: Die zwölf Monate des Jahres. 6 M.
†Grimm, Jakob und Wilhelm: Kinder- und Hausmärchen. 1,50 M. und 3 M.
†Güll, Fr.: Kinderheimat. Ausg. mit 24 Bildern. Gütersloh. 3 M.
†Jakobs, Friedrich: Die Feierabende in Mainau. 3,75 M.
†Kleine Erzählungen des alten Pfarrers von Mainau. 2,25 M.
†Koch, Rosalie: Die Wintermuhme. 1,75 M.
†Die Weberfamilie. 0,75 M.
†Lausch, E.: Des Kindes schönster Fabelschatz. 2,50 M.
†Das Buch der schönsten Kinder- und Hausmärchen. 2 M.
†Löhr, J. A. C.: Kleine Plaudereien für Kinder. à Bändchen 1 M.
†Löwenstein, R.: Kindergarten. 4,50 M.
†Mezger, K. L. F.: Deutscher Rätselschatz. 2,10 M.
†Nathusius, Marie: Erzählungen einer Großmutter. 1. Der Winterabend im Gebirge. 2. Der Wolkenbruch. 1 M.
†Niebuhr, B. G.: Griechische Heroengeschichten. 1,20 M.
†Nieritz, G.: Die Wunderpfeife.
†Osten, Mary: Elisens Wunderknäuel. 1,75 M.
†Pilz, Dr. Karl: Die kleinen Tierfreunde. 50 Unterhaltungen über die Tierwelt. Mit 100 Abbildungen. 2 M.
†Plieninger, Gustav: Die Geschwister von Marienthal.
†Scherer, Georg: Rätselbüchlein für Kinder. 1 M.
†Schmid, Christoph von: Die Ostereier. 0,75 M.
†Das Blumenkörbchen. 1 M.
†Rosa von Tannenburg. 1 M.
†Schoppe, A.: Heinrich und Marie. 3 M.
†Stein, A.: Blüten. 1,5 M.
†Perlen. 1,5 M.
†Tobler, G.: Die Haustiere und ihr Nutzen. 4,20 M.
†Vollmar, Agnes: Der alte Doktor. 0,15 M.
†Wiedemann: Goldbronnen. 3 M.
†Wildermuth, Ottilie: Brüderchen und Schwesterchen. Der Einsiedler im Walde.
Spätes Glück. Die drei Schwestern im Walde.
†Die Ferien auf Schloß Bärenburg. Der Sandbub. à 0,75 M.

§ 5. IV. Klasse.
(Fünftes Schuljahr).

†Baron, R.: Ein Landwehrmann. 0,75 M.
†Braun, Isabella: Aus dem Kinderleben. 1,5 M.
†Breter, A.: Der schönste Weihnachtsbaum. Herausgegeben von Ferdinand Schmidt. 0,75 M.

†Burdach, F. A. E.: Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands. 0,30 M.
†Campe, Joachim Heinrich: Robinson der Jüngere. 2 M. Nur Text 1 M.
†Claudius, Martin: Das Blümchen Wunderhold.
†Feucht, Ad.: Der Malkasten der Kleinen. 1,20 M.
†Gumpert, Th. von: Der Heckpfennig. 0,30 M.
†Hirschmann, Julie: Nach Feierabend. 2 M.
†Koch, Rosalie: Vergißmeinnicht. 2 M.
†Koenemann, Dietrich: Erzählungen für die Jugend. 0,75 M.
†Der Köhler und die Prinzen.
†Krause, Wilhelm: Zwei Erzählungen für die Jugend.
†Niedergesäß, Robert: Am Kamin. 1,80 M.
†Nieritz, G.: Der Landprediger oder Gott lebt noch.
†Der Schmid von Ruhla.
†Der blinde Knabe. à 0,75—1 M.
†Osten, Mary (Emilie Eyler): Aus frommer, fröhlicher Kinderwelt. 3 M.
†Der Raritätenschrank der Großmutter. (Fortsetzung von Elisens Wunderknäuel.) 2 M.
Pichler, Luise: Die Schwestern. 0,75 M.
Sigulf und Grimolt. 0,75 M.
†Redenbacher, Wilhelm: Des englischen Kapitäns Cook berühmte drei Reisen um die Welt.
†Rhein, Emma vom: Aus Gebirg und Thal. 3 M.
†Schanz, Pauline: Ferientage. 1,80 M.
†Ein Tag aus dem Kinderleben. 2 M.
†Für Herz und Haus. 1,80 M.
†Schiller, Julius: Saat u. Ernte. 0,75 M.
†Schmid, Chr. von: Wie Heinrich von Eichenfels zur Erkenntnis Gottes kam.
†Der Weihnachtsabend.
†Das Täubchen. à 1 M.
Schmidt, Ferdinand: Reinecke Fuchs. 1,10 M.
†Mozart. Der Schiffsjunge. Haseline. Das Bahnwärterhäuschen. 0,75 M.
†Der Christbaum. 0,75 M.
†Jazzo. Freund Hamster. Das Glühwürmchen etc. 0,75 M.
†Sherwood, Mistreß: Das Schloß Dudley. 0,50 M.
†Stein, Adam (Margarete Wulff): 52 Sonntage. 2,75 M.
†Mariens Tagebuch. 2,50 M.
†Tagebuch dreier Kinder. 2,50 M.
Stretton, Hesba: Die kleine Maggy und ihre Kinder.
†Freunde bis in den Tod. Übersetzt von Anna Böcler.
Thalheim, Luise: Abende in Egelund.
†Vollmar, Agnes: Unter dem Christbaum. 3 M.
†Wiedemann, Franz: Nazi, der Geißbub. 1 M.
†Monatsrosen. 1,2 M.
†Wildermuth, Ottilie: Aus der Kinderwelt.

§ 6. III. Klasse.
(Sechstes Schuljahr).

†Barth, Chr. G. (Verfasser des armen Heinrich): Th. Platters merkwürdige Lebensgeschichte. 0,50 M.
†Mic und Nick. 0,75 M.
†Büchner, Friedrich: Bilder aus dem Nahe-Thale. (Aus Meinholds illustrierter Groschenbibliothek für die deutsche Jugend. 7. Bdchn.). 0,50 M.
†Bumüller und Schuster: Erdkunde für die Jugend. 0,60 M.
†Claudius, Martin: Tausend und eine Nacht. Für die Jugend bearbeitet. 3 M.
Diez, Kath.: Kaiserin Adelheid. 0,75 M.
Ebeling, El.: Heideröschen. 2,25 M.

†Gaulke, Ludwig: Martin Klaus. 0,75 M.
†Graebner, G. A.: Robinson Crusoe. 3,50 M.
Gumpert, Th. v.: Töchteralbum. Jeder Jahrgang 6 M.
Hoffmann, Franz: à 0,75 M.:
†Der alte Gott lebt noch.
†Brave Leute.
†Ein Negerleben.
Horn (Wilhelm Oertel): à 0,75 M.
†Robinson der Jüngere.
†Aus den Silberminen der Kordilleren in Südamerika.
†Der alte Fritz.
†Holting, Gustav: Die Tierschau. 3 M.
†Lindane. 2 M.
†Jahn, Gustav: Kamerad Hechel. 0,60 M.
†Kies, Ludwig: Kindermärchen. 1,8 M.
†Kühn, Franz: Deutsche Treue. 1 M.
†Reigebaur: Der alte Nettelbeck. 1,5 M.
†Ronne, Ludwig: Das Reformationsbüchlein. 0,35 M.
†Pichler, L.: Deutsche Treue. 0,75 M.
†Der erste Zollern. 0,75 M.
†Der Sohn der Witwe. 0,75 M.
†Unter Karl dem Großen. 0,75 M.
†Der Freihof von Siebeneichen. 0,75 M.
†Pressel, Paul: Christoph, Herzog zu Würtemberg. 0,75 M.
†Schmidt, Ferdinand: Die Türken vor Wien. 0,75 M.
†Heroengeschichten aus der griechischen Vorzeit. 1 M.
†Schneider, R.: Sagen der alten Griechen. 2 M.
†Schubert, Dr. G. H.: Das Leben Dr. Martin Luthers nach Mathesius. 0,20 M.
†Kleine Erzählungen. 2,40 M.
†Sohn und Enkel. 0,50 M.
Sturm, Julius: Märchen. Illustrierte Ausgabe. Bilder von Olga von Fialka. Leipzig. 2,50 M.
†Sutermeister, Otto: Kinder- und Hausmärchen a. d. Schweiz. 1,20 M.
†Tobler: Wilde Tiere. 3 M.
†Vogel, Dr. Karl: Deutsche Geschichten für die Kinderstube.
†Wagner, Hermann: Im Grünen oder die kleinen Pflanzenfreunde. 2,50 M.
Wildermuth, Ottilie: Aus Schloß und Hütte. 0,75 M.
Das braune Leuchen u. s. w. 0,75 M.
†Wölfing: Gedenkbüchlein an Philipp Melanchthon. Kart. 0,60 M.
†Zähler, Jul.: Robinsons Tierbude. 3,60 M.

§ 7. II. Klasse.
(Siebentes Schuljahr).

Aurelie: Erzählungen für Mädchen.
†Bäßler, Ferd.: Die Frithjofsage. 0,75 M.
†Baron, R.: Kalifornien in der Heimat. 0,75 M.
†Der Deutschen Krieg und Sieg 1870/71.
Barth, Chr. G.: Selma, das türkische Mädchen.
†Becker, Karl, Fr.: Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. 3 Bände. 8 M.
†Brendel, Fr. W.: Erzählungen aus dem Leben der Tiere. 3,75 M.
†Caspari, K. H.: Der Schulmeister und sein Sohn. 1 M.
†Dentler, Fr.: Strandbilder. 10. Bändchen von Meinholds illustr. Groschenbibliothek. 0,50 M.
†Dielitz, Karl: Valentin Düval. 0,4 M.
†Diez, Katharina: Aus der Kindheit eines berühmten Mannes. 1,5 M.
†Förster, Marie: Die Geschwister. 2,25 M.
†Frommel, Emil: Aus der Hausapotheke. 1 M.

†Grube, A. W.: General Gneisenau. 0,75 M.
Gumpert, Th. v.: Töchteralbum.
†Haltaus, Ernst: Zwanzig Geschichten der schönsten evangelischen Kirchenlieder. 0,60 M.
†Henning, Friedrich: Vaterländische Geschichtsbilder für die deutsche Jugend. 3 M.
†Hirschfelds Verlag, Leipzig: Die Gleichnisse des Herrn für Schulen. 0,50 M.
†Höcker, O.: Thue recht und scheue niemand. 0,75 M.
†Hoffmann, Franz: à 0,75 M.:
Das wahre Glück.
Der Segen des Herrn macht reich ohne Mühe.
Die Macht des Gewissens.
Nur immer brav.
†Horn (W. Oertel): à 0,75 M.:
†Vier deutsche Heldinnen aus der Zeit der Befreiungskriege.
†Von den zwei Savoyardenbüblein.
†Der Lohn einer guten That.
†Der Lumpensammler von Paris.
†Was aus einem armen Hirtenbüblein werden kann.
†Leben der Kurfürstin Dorothea von Brandenburg und der frommen Landgräfin Elisabeth von Thüringen.
Hutberg, Marie: Vom Blättersprossen bis zum Weihnachtsschnee. 2,25 M.
†Hübner, J. G.: Pflanzenatlas. 6 M.
†Jacobs, Friedrich: Alwin und Theodor. 2,25 M.
†Jahn, Gustav: Kamerad Hechel. 0,60 M.
J., E.: Marna. Neu-Ruppin bei Oehmigke. 2,25 M.
†Mindermann, Marie: Sagen der alten Brema. 3,20 M.
†Otto, Franz: Der große König und sein Rekrut. 6 M.
†Pichler, Luise: 0,75 M.: Der Ring der Herzogin.
†Die Schwarzwaldmühle. Ein deutscher Prinz.
†Der Expeditionsrat.
†Die Karthause.
†Franzosengeneral und deutscher Professor.
†Kaiser Karls Urenkel.
†Deutsche Treue.
†Rasch, Dr. K.: Naturgeschichtliche Bildertafeln. 11,25 M.
†Reclam, Alexander: Sechzig Fabeln. 1,50 M.
†Richter, Alb.: Deutsche Sagen. 3,30 M.
†Schmidt, Ferdinand: Gustav Adolf. 2,25 M.
†Hermann und Thusnelda. 0,75 M.
†Burggraf Friedrich von Nürnberg. 2,25 M.
†Oranienburg u. Fehrbellin. 0,75 M.
†Georg Washington. 0,75 M.
†Homers Iliade. 2 M.
†Homers Odyssee. 2 M.
†Schubert, G. H. von: Die Schatzgräber. 0,80 M.
†Herr Stephan Mirbel. 1,20 M.
Späth, Charlotte: Gesammelte Erzählungen für junge Mädchen. 3,6 M.
†Springer, Dr. A.: Durch Urwald und Prairie. (Albrechts Verlag. Leipzig).
†Stacke, L.: Erzählungen aus der alten Geschichte. 2 Bde.
†Steiger, Karl: Die Uhr. 0,75 M.
†Steinkopfs Verlag, Stuttgart: Deutsche Lieder zur deutschen Geschichte. 0,75 M.
Stoll, H. W.: Die Sagen des klassischen Altertums. 2 Bde. 9 M.
†Wagner, Herm.: Hausschatz für die deutsche Jugend. 3 Bde. à 7,25 M.
†In der Wohnstube. 2,50 M.
†Im Wald u. auf der Heide. 2,50 M.
†Weidinger, Karl: Leben u. Wirken Friedrichs des Großen. 3 M.
†Wegehardts Verlag, Eßlingen: Ivo

und Verena oder das Schneeglöckchen. 0,75 M.

§ 8. I. Klasse.

(Achtes und neuntes Schuljahr).

Adami, Fr.: Luise, Königin von Preußen, Festausgabe. 0,50 M.

Aurelie: Bunte Blätter. 4,50 M.

†Barth, Chr. G.: Die Flucht des Kamisarden. 0,75 M.

†Baur, Wilhelm: Das Leben des Freiherrn vom Stein. Nach Pertz. 1,20 M.

†Biernatzky, Karl: Bilder aus der Weltgeschichte. 5 Bde. à 4,50 M.

†Braun, Isabella: Heinrich das Findelkind. 2,10 M.

Claudius, Martin: Hedwig Birk. 1 M.

Edgeworth, Miß Maria: Jugendschriften. 1 Bd. The little dog Treesty. The cherry-orchard. Frank. The orange-man.

Eschenbach, Olga: Erholungsstunden.

†Fels, J. G.: Bilder und Scenen aus deutschen Landen.

†Rundgemälde. 4,5 M.

†Frommel, Emil: Der Heinerle von Lindelbronn. 0,75 M.

†Fürstedler, L.: Die Götterwelt der Alten. 2 M.

†Griesinger, Theodor: Im hohen Norden. 6,75 M.

†Grandville, J. J.: Hundert Fabeln. 6 M.

†Grosse, Ed. und Otto: Vor fünfzig Jahren. 2 M.

†Waterloo. 1,25 M.

†Wohlthäter der Menschheit. 4 M.

Gumpert, Thekla von: Töchteralbum.

Hesekiel, Ludovika: Elisabeth Luise, Königin von Preußen. 2 M.

†Hochstetter, M. Ch. F.: Naturgeschichte des Pflanzenreichs in Bildern. 15 M.

†Höcker, Osk.: Bleibe im Lande und nähre dich redlich.

†Hoffmann, Franz: Volksmärchen. 3,75 M.

†Horn: Die Kaiserin Maria Theresia. 0,75 M.

†Leben und Thaten Joachims von Ziethen. 0,75 M.

†Während und nach der Zerstörung. Magdeburgs. 0,75 M.

†James Cook. 0,75 M.

Kauffmann, Hulda: Alltagsgeschichten. 3,75 M.

†Kletke, Herm.: Bilder u. Skizzen aus der Geschichte. 4 M.

†Länder und Völker. 4 M.

†Kohlrausch, Friedrich: Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. 2 M.

†Krummacher, Friedrich Adolf: Parabeln. 5 M.

†Kutzner, J. G.: Mac Clures Entdeckung der nordwestlichen Durchfahrt. 2,70 M.

†Lüttringhaus, J. D.: Borussia. 4,50 M.

†Mensch, G.: Reineke Fuchs. 6 M.

†Nieritz, G.: Hans Egede, der Grönlandsfahrer. 0,75 M.

†Gustav Wasa. 0,75 M.

†Belisar. 0,75 M.

†Olivier, Urban: Der fremde Knecht. 1,5 M.

†Osten, Mary: Lebenswege. 1,5 M.

S., Th. v.: Aus dem Leben der Tante Dore. 7.—8. Bändchen der Familienbibliothek fürs deutsche Volk. 1 M.

†Schiller, Fr. v.: Wilhelm Tell. (Schulausgabe).

†Die Jungfrau v. Orleans. (Desgl.)

†Schmidt, Ferd.: Der Winterkönig. 2,25 M.

†Schmid, Chr. v.: Genovefa.

†Herder als Knabe und Jüngling. 0,75 M.

†Virgils Aeneide. 1 M.

Gudrun. 0,75 M.

†Das Nibelungenlied. 0,75 M.
†Walther und Hildegunde. Der Rosengarten. 0,75 M.
†Gellert, ein Lebensbild. 0,75 M.
†Gewalt und List Frankreichs gegen Deutschland.
†Der deutsche Krieg. 1870.
†Buch deutscher Märchen. 3 M.
Frauengestalten aus der Sage und Geschichte aller Zeiten und Völker. (Jena 1881). 7,50 M.
†Schottmüller, Adolf: Preußens Ehrenspiegel. Herabges. Pr. 2 M.
†Schubert, G. H. v.: Züge aus dem Leben des J. F. Oberlin, gewesenen Pfarrers im Steinthal. 0,60 M.
†Schwab, G.: Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. 3 Bde. 12 M.; Wolf, A. 3,60 M.
†Die deutschen Volksbücher. Feine Ausg. 7 M.; Wolf. A. 3 M. Der Volksb. Neue Folge von Klee. 4 M.
†Sering, Wilhelm: Buch der Balladen. 4 M.
†Spamers Verlag, Leipzig: Lesestunden. Welt der Jugend. I. 6 M.
†Stacke, L.: Erzählungen aus dem Mittelalter.
†Stein, Karl: Geographische Charakterbilder aus österreichischen Kaiserstaaten. 2,25 M.
†Steinkopf, J. F.: Edelsteine deutscher Gedichte und Lieder. 0,75 M.
†Stoll, H. W.: Götter und Heroen des klassischen Altertums. 2 Bde. 6 M.
†Tschudi, Fr. v.: Das Tierleben der Alpenwelt. 12 M.
†Teubners Verlag, Leipzig: Die Lebensbedürfnisse des Menschen. 3 M.
†Villamaria: Elfenreigen. 3 M.
†Vormbaum, Friedr.: Die brandenburgisch-preußische Geschichte.
†Wagner, Herm.: Entdeckungsreisen im Haus und Hof. 2 M.
†In der Natur. Drei Sammlungen à 1,2 M.
†Wanderungen durch die Werkstätten der Neuzeit. 3 M.
†Wagner, Karl: Poetische Geschichte der Deutschen. 1 M.
†Wagner, W.: Nibelungen. 3 M.
†Wiegandt & Griebens Verlag, Berlin: Frauenspiegel. Lebensbilder christlicher Frauen und Jungfrauen. Jeder Band 1,50 M.
†Wohlgemuths Verlag, Berlin: Windfriedsbüchlein oder Eiche und Kranz. 1,20 M.
†Würdig, C.: Mühlberg u. Sieversbausen. 1 M.

§ 9. Selekta: Unterkursus.

Aurelie (Gräfin Sophie Baudissin): Elisabeth-Album. 4,50 M.
Der Leseabend bei Elisabeth. 4,50 M.
†Baker, S. W.: Der Albert Nyanza, das große Becken des Nil. (3. Bd. der Bibliothek geograph. Reisen). 5 M.
†Bäßler, Ferdinand: Das heilige Land. 2 M.
Behrens, Anna: Diesseits und jenseits des Oceans. 4,50 M.
†Berlepsch, H. A.: Die Alpen, in Natur- und Lebensb. dargestellt. 3 M.
Brée, M. de: Thérèse ou l'enfant volé. 0,60 M.
†Brehm: Illustriertes Tierleben. Herausgegeben von F. Schödler. 2 Bde. 15 M.
Brewster, Miß: Die kleine Millie und ihre vier Dienste. 1,8 M.
Cottin, Mad.: Elisabeth ou les exilés de Sibérie.
Couriard, Adele: Memoiren einer Nähnadel. Ins Deutsche übersetzt von C. P. Berlin, C. Habel. 3,60 M.
Düringsfeld, Ida v.: Das Buch denkwürdiger Frauen. 8 M.
Eberhard: Hannchen und die Küchlein.
Edgeworth, Miß Maria: Jugendschriften. 2. und 3. Band.
†Fels, J. G.: Länder und Völker Europas. 7,20 M.
†Geibel, E.: Gedichte. 4,50 M.
†Geldart, Mrs.: Ein Kind des Friedens. 1 M.

†William Geldart oder der Segen der Trübsal. 1,2 M.

†Göll, Herm.: Göttersagen und Kultusformen der Hellenen u. s. w. 5 M.

†Goethe, W. v.: Götz von Berlichingen. (Schulausgabe).
†Hermann und Dorothea.

†Grube, A. W.: Blicke ins Seelenleben der Tiere. 0,75 M.
†Geographische Charakterbilder. 10 M.

†Hahn, Werner: Friedrich, der erste König in Preußen. 2 M.

Hirschmann, Julie: Familienfreuden. 4 M.

†Hoffmann, Franz: Neuer deutscher Jugendfreund. à Bd. 6 M.

†Hoffmann, Julius: Europäische Bilder. 3,75 M.

†Kiesewetter, F.: Kane, der Nordpolfahrer. 5 M.

†Kleist, E. v.: Sämtliche Werke. 0,20 M.

†Kletke, H.: Historische Bilder. 4 M.

†Kohlrausch, F.: Die deutsche Geschichte.

†Körner, Friedrich: Geschichten aus der Geschichte. 1. Bd. 3,6 M., 2. Bd. 6 M.

†Körner, Th.: Werke. 4 M.

†Lessing, G. E.: Minna von Barnhelm. Schulausgabe von Cotta-Göschen.

†Livingstone, David: Livingstone der Missionar. I. 3 M.

†Müller, W.: Gedichte. 2,40 M.

†Oppel, Karl: Das alte Wunderland der Pyramiden. 7 M.

†Petiskus, A. H.: Der Olymp. 4,50 M.

†Pfizer, Gustav: Geschichte der Griechen. 4,50 M.

†Roquette, O.: Waldmeisters Brautfahrt. 2 M.

†Schiller, Fr. von: Die Jungfrau von Orleans.
†Wilhelm Tell.

†Schmid, Chr. von: La corbeille de fleurs.

†Schmidt, Ferd.: Die Frithjofsage.
†Preußens Geschichte in Wort und Bild. 3 Bde. 30 M.

†Schubert, G. H. von: Biographieen und Erzählungen. 3 Bde. 9 M.
†Parabeln aus dem Buche der sichtbaren Werke. 4,40 M.

†Simrock, Karl: Rheinsagen aus dem Munde des Volks und deutscher Dichter. 4,50 M.

†Spamers Verlag, Leipzig: Lohn des Fleißes. Welt der Jugend. III. 4 M.

†Stacke, L.: Erzählungen aus der neueren Geschichte.

Stein, A. (Margarete Wulff): Lebensbuch für erwachsene Mädchen. 6,75 M. und 3 M.

†Stoll, H. W.: Die Sagen des klassischen Altertums. 9 M.
†Geschichte der Griechen und Römer in Biographieen. 2 Bde. 4,5 M. und 5,5 M.

†Suder, F. A.: Die Huldigung, oder: Ein deutsches Herz verliert sich nicht. 0,75 M.

†Strauß, Friedr. Adolf: Sinai und Golgatha. Reise in das Morgenland. 5,50 M.

†Uhland, L.: Gedichte und Dramen. 5 M.

†Vilmar: Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 8,50 M.

Vollmar, Agnes: Das Pfarrhaus im Harz. 4 M.

†Wagner, Hermann: Entdeckungsreisen in Feld und Flur. 2,5 M.

†Wägner, W.: Rom. 3 Bde. 18 M.
†Hellas. Land und Volk der alten Griechen. 2 Bde. 12 M.

†Zimmermann, W. F. A.: Das Meer, seine Bewohner und Wunder. 7,50 M.

§ 10. Selekta: Oberkursus.

†Archenholz, J. W. von: Geschichte des 7jährigen Krieges. 5 M.

Wohlfeile Ausgabe 1,5 M. Reclams Bibliothek 0,80 M.
Aurelie (Gräfin Sophie Baudissin): Aus Süd und Nord. Briefe junger herangewachsener Mädchen. 2,50 M.
†Barthel, K.: Die deutsche Nationallitteratur. 11 M.
†Braun, Isabella: Jugendblätter für christliche Unterhaltung und Belehrung. 12 Hefte à 0,35 M.
Brée, Mme.: Trois mois sous la neige.
†Brehm-Schödler: Illustriertes Tierleben. 30 M.
†Bülau, F., fortgesetzt von Brandes und Flathe: Die deutsche Geschichte in Bildern. 44 M.
Claudius, Martin: Mädchenbilder für junge Lehrerinnen. à 1 M.
Colshorn, Theodor: Des Mägdleins Dichterwald. 3 M.
Chamisso, Ad. von: Gedichte. 4 M.
†Corneille, P.: Le Cid.
Curtmann, W. und G. Walter: Das Tierreich. Naturgeschichtliches Lehr- und Lesebuch. Mit 400 Abbildungen. 4,80 M.
†Dickens, Ch.: A Christmas carol.
†Echtermeyer: Auswahl deutscher Gedichte. 4,75 M.
†Geibel, E.: Junuslieder. 4,50 M. Sophonisbe.
†Gerok, K.: Pfingstrosen. Pracht-Ausg. 5 M.
†Palmblätter. 5,40 und 3 M.
†Göll, Hermann: Das gelehrte Altertum. 6 M.
†Goethe, W. von: Egmont. (Schulausgabe).
†Iphigenie.
†Torquato Tasso.
†Gedichte. (Auswahl von Schaefer).
†Grosse, E. und Franz Otto: Vaterländisches Ehrenbuch. 4 M.
†Hahn, Werner: Kunersdorf am 12. August 1759. 1,80 M.
†Friedrich Wilhelm III. und Luise. 1,80 M.
†Geschichte der poetischen Litteratur der Deutschen. 5,40 M.
†Gesammelte Dichtungen.
†Hahn, L.: Geschichte des preußischen Vaterlandes. 6 M.
†Hammer, J.: Lerne, liebe, lebe. 3 M.
†Herder, J. G.: Ausgewählte Dichtungen. Schulausgabe von Schäfer. 1 M.
†Der Cid. 0,60 M.
†Hesekiel, G.: Das Buch vom Grafen Bismarck.
†Houwald, Ernst von: Bilder für die Jugend. 3 M.
†Jäger, Oskar: Die punischen Kriege. Von O. Jäger. 3 Bändchen zus. 6,75 M.
†Die Feldzüge der Römer in Deutschland unter den Kaisern Augustus und Tiberius. Von G. F. Hertzberg. 3 M.
†Jordan, Wilhelm: Die Nibelungen.
†Kleist, H. v.: Prinz Friedrich von Homburg.
†Klopp, Onno: Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdün. 7 M.
†Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit von 843 bis 1125. Nach den Quellen. 3,80 M.
†Klopstock: Oden in Auswahl. Schulausgabe von Back. 0,80 M.
†Krummacher, Fr. W.: Eine Selbstbiographie.
†Kutzner, J. G.: Mac Clures Entdeckung der nordwestlichen Durchfahrt. 3 M.
†Lavater, J. C.: Worte des Herzens. 1,50 M.
†Lenz, Harald Ottomar: Gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Bde. 36 M.
†Grundriß der Naturgeschichte. (Ein trefflicher Auszug aus dem größeren Werk). 2,80 M.
†Lessing, G. E.: Prosa. Auswahl von Schaefer.

†Löwenberg, J.: Alexander von Humboldts Reisen. 2 Bde. 8 M.
†Lübke: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte. 3,75 M.
†Lüdecking, H.: Blüten englischer Dichtung.
†Müller, Ad.: Klio. Eine Sammlung historischer Gedichte. 5,40 M.
†Müller, David: Geschichte des deutschen Volks. 5 M.
†Müller, Karl: Cook, der Weltumsegler.
Nösselt: Lehrbuch der griechischen und römischen Mythologie für höhere Töchterschulen. 6 M.
Oeser, Chr.: Briefe an eine Jungfrau über die Hauptgegenstände der Ästhetik. 8,25 M.
Osten, Mary (Emilie Eyler): Blüten und Bilder. 7,5 M.
Paoli, Betty: Gedichte.
†Palleske: Schillers Leben u. Werke. 6,75 M.
†Pestalozzi: Lienhard und Gertrud. Ausgabe von Seyffarth. 2,40 M.
Ploennies, Luise von: Gedichte.
Maria von Bethanien.
†Joseph und seine Brüder.
Pressensé, Mme. de: Rosa.
Racine: Athalie.
†Redwitz, O. von: Das Lied vom neuen deutschen Reiche. 5 M.
Saldern, Thekla von: Das Margaretenbuch. 4,5 und 6 M.
†Scherenberg, Ch. F.: Waterloo. 1 M.
†Schiller, Fr. von: Wallenstein. (Schulausgabe).
Maria Stuart.
†Schmidt, Ferd.: Alexander von Humboldt.
†Heinrich Pestalozzi.
†Schulze, E.: Die bezauberte Rose. 0,60 M.
†Schwab, Gustav: Fünf Bücher deutscher Lieder. Von Haller bis auf die neueste Zeit. Eine Mustersammlung. 4,50 M.
†Deutsche Prosa von Mosheim bis auf unsere Tage. 3 Bde. 5,4 M.
†Scott, W.: Kenilworth. Übersetzt von R. König.
†Souvestre, E.: Au coin du feu.
†Spitta, K. J. Phil.: Psalter und Harfe.
†Stoll, H. W.: Geschichte der Hohenstaufen. 3 M.
†Sturm, J.: Gedichte. 4 M.
†Viehoff, Heinrich: Handbuch der deutschen Nationallitteratur.
†Vogel, Karl: Germania. Vaterländisches Lesebuch. 2 Teile. à 1,50 M.
†Wagner, Hermann: Entdeckungsreisen. I. Im Süden. Eine Alpenreise. 2,5 M. II. Stadt und Land. 2,5 M.
†Wendt, Emil: Album für Länder- und Völkerkunde. 3 Abt.: 1. Abt. 25 Stahlstichblätter mit etwa 200 Abbildungen. 6 M. — 2. Abt. 19 Blätter mit 160 Abbildungen. 5 M. — 3. Abt. 17 Blätter mit 190 Abbildungen. 5 M. Erläuterungen dazu 2 M.
Wetherell, El.: The wide, wide world. 1,60 M.
Wildermuth, Ottilie: Der Jugendgarten. Jeder Jahrgang 6 M.

Tägliche Betrachtungen über Sprüche aus der heiligen Schrift nach der Ordnung des Katechismus und des Kirchenjahres von Gerhard Heine, Seminar-Direktor. Cöthen, Paul Schettler. 1879. 378 S.

Es sind, wie sich von dem bewährten Theologen und Schulmanne anders nicht erwarten läßt, wohldurchdachte und geschickt ausgeführte Erklärungen sämtlicher Stücke des Lutherischen Katechismus im Anschluß an biblische Hauptstellen, so nämlich, daß je ein Spruch die eine Buchseite füllende Tagesbetrachtung leitet, einige Liederverse sie einleiten, darauf die umschreibende, die bezügliche Kate-

chismusstelle eingehend berücksichtigende Erklärung — Betrachtung — folgt, worauf eine zusammenfassende Denkfrage das Ganze jedesmal schließt. Dabei hat allerdings die gewöhnliche Aufeinanderfolge der Hauptstücke des Katechismus, um sie der Bedeutung der Zeiten des Kirchenjahres anzupassen, diese Änderung erfahren, daß nach einigen einleitenden Betrachtungen über Wort Gottes und Glauben, am 1. Dezbr. beginnend, zuerst der Glaube nach dem apostolischen Bekenntnis — zwischen dem 1. und 2. Artikel die Lehre von der Sünde — durchgenommen wird (13. Dezbr. bis 26. Juni), darauf die zehn Gebote als Bewähr des Glaubens folgen (27. Juni bis 26. Oktbr.), der Rest bis Ende Novbr. der Lehre vom Gebet und den Sakramenten gewidmet ist; worauf in neun angehängten Betrachtungen das Vaterunser den Beschluß macht. Ein Verzeichnis der behandelten Sprüche nach der Reihenfolge der biblischen Bücher fehlt nicht.

Das ist gewiß eine neue und praktische Form für den alten, unabänderlichen Inhalt der christlichen Heilsoffenbarung. Neu durch die innere und äußere Gliederung, unbeschadet vorgängiger ähnlicher Versuche; praktisch durch die Verbindung des Lehrhaften mit dem Erbaulichen, so doch, daß dem Zwecke des Buches entsprechend, jenes vor diesem den Vorzug behauptet. Zwar spricht sich der Herr Verf. im Vorwort selbst darüber scheinbar anders aus, wenn er sagt: „Er wünsche in diesen Betrachtungen seinen Genossen im Lehramt ein Hülfsmittel zu geben zu andächtiger Versenkung in das Wort der heil. Schrift auf Grund der Sprüche, welche Gegenstand unsers Unterrichts zu sein bestimmt sind, dadurch mitzuhelfen erstens zu unmittelbarer Erbauung ihres eigenen geistlichen Lebens, sowie aus dieser zweitens mittelbar zur Erbauung der Kinder und des Reiches Gottes überhaupt in der Schule und auch wohl im Konfirmandenunterricht. Daß das Buch auch für die unmittelbare Vorbereitung auf den Unterricht verwendet werden könne, wolle der Verfasser gern hoffen.“ Allein im weiteren Verfolg bemerkt er selbst, daß „die erbauliche Seite in diesen Betrachtungen zurücktritt“, und zwar deshalb, „weil Lehrer und junge Geistliche, auch wohl sonst reifere Jünglinge (etwa Gymnasiasten), wenn sie überhaupt sich dieser Betrachtungen zur Vertiefung in eine möglichst einfache und dabei zunächst lehrhafte Auslegung der Sprüche bedienen wollen, die Anwendung auf das eigene Leben schon selbst machen werden, indem ja die Auslegung selbst schon Anregung genug zu solcher Anwendung giebt.“ Wir wollen es wünschen und hoffen. Aus demselben Grunde sei das Buch nicht gerade zum Vorlesen bei häuslichen Andachten in den Familien bestimmt und geeignet: welchem Urteil wir im allgemeinen auch beistimmen möchten, sofern die Erklärungen im ganzen mehr schulgerecht als herzensgemäß erscheinen, überdies der Satzbau sehr schwerfällig ist. Auch der Umstand bestätigt es, daß jede Betrachtung nicht etwa mit einem kurzen Gebet, sondern mit einer Verstandesfrage schließt.

Daß die biblische Geschichte als Grundlage aller Lehre nicht oft in hervorstechender Weise angezogen ist, dürfen wir in dem besonderen Zwecke des Buches begründet ansehen. Ebensowenig fällt uns bei, über eine tiefere Auslegung dieses oder jenes Spruches mit dem Hrn. Verf. rechten zu wollen, wozu ja auch nur in selteneren Fällen Veranlassung sein dürfte. Dagegen müssen wir folgende Stelle des Vorworts wenigstens ihrem Wortlaute nach beanstanden, worin es heißt: „Was unsrer Jugend, auch unsern angehenden Lehrern, neben dem Wachstum in religiös-sittlichem Ernste vor allem notwendig ist, das ist eine klare und gewisse Erkenntnis der

Heilswahrheiten." Wir meinen allerdings nach der Schrift und dem Geiste derselben, daß diese beiden Dinge, praktischer Lebensernst und theoretische Erkenntnis — denn von theoretischer scheint der Hr. Verfasser hier allein zu sprechen — nicht neben, sondern in- und auseinander entstehen und bestehen, so zwar, daß die wahre „christliche Erkenntnis" (nicht Kenntnis, welche ja vorangehen mag und meistens auch vorangehen muß) erst die demütige Lichtsblüte des wahren christlichen Lebens ist. Wir sind geneigt und im Gewissen gebunden, für eine schwere Krankheit der evangelischen Kirche und Schule diesen (scholastischen) Intellektualismus zu halten, wonach von Anfang an bis auf den heutigen Tag viel zu viel Gewicht auf die lehrhafte und erlernbare Theologie oder theologische Erkenntnis gelegt und immer wieder außer acht gelassen worden ist, daß das wahre Licht des Herzens und Lebens nur aus dem wahren Leben in Gott, und nicht aus dem Denken über Gott und göttliche Dinge aufgeht und fortgeht: bis auf den hellen Tag, wo Leben, Licht und Liebe eins sein werden; daß das Leben zwar durchs Wort geweckt werden muß, aber lange nicht so sehr durch das begriffliche und gedachte, als durch das lebendig empfundene und erfahrene in den Willen aufgenommene „Wort aus Gott". Sollte der Hr. Verf. das nicht auch im Grunde meinen? Er sagt es auch, aber mit Einschränkungen (vgl. S. 98).

Wir erlauben uns daher in aller Bescheidenheit, und ohne dem Wert des vorliegenden Buches im geringsten zu nahe zu treten, welches vielmehr seinem nächsten Zweck durchaus entsprechend genannt werden muß, gleichsam als Zugabe oder auch Vorbemerk zu demselben einige kleine Sätze hieherzustellen, welche wir nicht der Disputation, wohl aber dem einsamen Nachsinnen eines geneigten Lesers herzlich empfohlen halten.

1. Das äußere Schriftwort und dessen logische Zergliederung ist und giebt noch nicht das innere Wort der Schrift als den wahren, lebendigen Leib des in ihr redenden Geistes. „Wisset ihr, was ich euch gethan — und gesagt — habe?" „Der heil. Geist wird es euch alles lehren."

2. Dieses innere Wort geht als unmittelbares durch alle äußeren und mittelbaren Schriftworte hindurch, wie unsre wahre Muttersprache durch alle geteilten Sprachen der Welt. Es verlangt aber ein feines Gehör und zu dem Ende ein gehorsames Stillestellen alles eigenen — selbstdenkenden — Redens. „Rede, Herr, dein Knecht höret!"

3. Das innere Wort im äußeren ist die rechte Speise, in welcher der Speisende als der Gebende selber ist und sich giebt, um uns durch die Gabe in sein eigen Wesen zu verwandeln, uns ihm zu verähnlichen, sein Leben uns mitzuteilen. „Wer mein Fleisch isset und trinket mein Blut, der hat das ewige Leben. Meine Worte sind Geist und sind Leben."

4. Diese wahrhaftige Speise wird nur denen zu teil, die darnach den Hunger in sich erwecken und erwecken lassen; da doch der Hunger als das Bedürfnis an sich unserm ewigen Seelengeiste eingeboren, aber durch die Sünde der adamischen Natur teils übertäubt, teils in einen Hunger nach Wissen von Gott und göttlichen Dingen umgeschlagen ist. „Das Wissen blähet auf, die Liebe bessert." „Trachtet am ersten . . .!"

5. Das innere Wort im äußern ist ein Same des Lebens zum Lichte hin, dessen einzig rechter und fruchtbarer Boden das Herz und dessen Wille ist, nicht der Kopf und sein verstandesmäßiges Denken. „Gieb mir, mein Sohn, dein Herz!" ist das göttliche Ziel aller Worte des Wortes.

6. In diesem Acker muß das äußere, buchstäblich und gedanklich erfaßte Wort

als bloße Hülle und Gefäß des inneren, keimhaft lebendigen, in gewissem Sinne verwesen, sterben und untergehen, um neu zu erstehen zum Wesen und Leben im Lichte; durchbrechend die Rinde unsrer selbstischen Erdennatur. „Es wird nichts lebendig, es sterbe denn."

7. Zwischen dem vorgängigen Wissen und dem nachfolgenden Thun steht notwendig in der Mitte das rechte Sein, zu welchem man nur gelangt durch ein Stirb und Werde, d. h. durch eine neue Geburt aus dem Wasser und Geiste, dem heiligen. „Meister, wir wissen, daß du bist ein Lehrer . . ." „Es sei denn, daß jemand von neuem geboren werde!"

8. In und aus dieser wachstümlichen Geburt zum wahren Sein und Leben quillt allein die wahre Erkenntnis dessen, der uns also durch seinen Geist gebiert und führt. Die Liebe ist Princip der Erkenntnis, und das Licht in uns die Blüte des Lebens in Gott. Joh. 17, 3; 1 Joh. 5, 20. C.

Heilig ist die Jugendzeit. Ein Buch für Jünglinge von G. Weitbrecht, Professor und Garnisondiakonus in Stuttgart. 3. vermehrte Aufl. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 1881. 418. S. 3. M.

Eine so klare und faßliche Lebensphilosophie im Sinne von Pred. Sal. 11, 9—12, 1, für die erwachsene christliche Jugend, wie sie dieses schon zum drittenmal aufgelegte Buch darstellt, bedarf keiner besondern Empfehlung, die wir indeß, und wäre es zum Überfluß, mit dem Wunsche vielfacher Verbreitung hiemit gern aussprechen.

Begriffswörter, zumal abstrakte, haben im Unterschiede von Formwörtern mehrenteils nicht nur eine gradweise engere und weitere, centralere und mehr peripherische Bedeutung; ihr Sinn ist auch artweise verschieden je nach dem Princip oder Geistesgrunde, in welchem derjenige steht, der sie gebraucht, und jede grundsätzliche Art hat dann wieder ihre engeren und weiteren Kreise. Wenn Uhland in einem Gedicht den Satz aussprach, welcher den Titel unsers vorliegenden Buches bildet, so hatte er seiner ganzen Gesinnung nach, welche die Gesinnung der Mehrzahl unsrer auch im edleren Sinne Gebildeten ist, gewiß weniger die insonderheit christliche Bedeutung des Wortes „heilig" im Sinne, als vielmehr eine allgemein menschliche, von jener nicht blos grad-, sondern auch artweise verschieden, wie verständnisvoll sein edles Herz und seine dichterische Phantasie auch für so manches Tiefere und im christlichen Sinne Heilige war. Hievon abgesehen, sind z. B. heilige Frühe, heiliges Vaterland, heiliger Frühling („ver sacrum" im altrömischen Tugendsinn) echt Uhlandische Empfindungen, die wir, nur mit einem Geist von etwas höherer Art sie erfüllend, aus tieferm Grunde sie heraufholend, ohne Zweifel gerne teilen. So thut denn auch der Hr. Verf. dieses Buches, indem er im Sinne der h. Schrift und der gläubigen Kirche versteht, was jener im menschlichen und menschlich edlen. Andrerseits faßt ersterer aber das Wort in seiner vielfachen Anwendung aufs Leben wieder so weit, daß wir, ohne gesetzlicher Engherzigkeit zu huldigen, nicht allemal ihm zu folgen imstande sind. Man erlaube uns eine kleine grundlegliche Ausführung.

Das deutsche Wort „heilig" stammt zwar von Heil und bedeutet also ursprünglich gesund in jedem beliebigen, natürlichen und geistigen Sinne; es bezeichnet aber infolge des Einflusses des christlichen Geistes auf unsre Sprache noch etwas mehr als „sittlich gesund" im Sinne natürlicher und bürgerlicher oder auch kirchlicher „Rechtbeschaffenheit": in welchem Sinne man es freilich protestantischer-, zumeist aber doch nur links-protestantischerseits gerne nehmen mag. Schon das entsprechende griechische Wort, mehr

noch das hebräische zielt auf etwas, das dem Kreise der natürlichen Sitte und Sittlichkeit entnommen ist, das darüber hinausgeht, auf etwas Ausnehmendes, Erhabenes, mit e. W. Religiöses oder Göttliches. Darnach ist heilig im höchsten Verstande, negativ und formal gefaßt, das, was vom Gemeinen, Natürlichen, Diesseitigen und selbst Diesseitig-sittlichen abgesondert; positiv und real aber, was ebendarum der Gottheit, sagen wir genauer Gott und dem Vater unsers Herrn Jesu Christi, geweiht ist. Nun soll zwar unser ganzes Sein und Leben Ihm geweiht sein, und am Ziele der Weltentwicklung und des Heiligungsstreites mit dem entgegenstehenden Argen in unsrer eigenen Brust und in der Menschheit, in der vollendeten Wiedergeburt aller Dinge wird auch das Sittliche mit dem Heiligen sich decken, alles Natürliche zugleich religiös oder göttlich geweiht, weil die auserwählte Menschheit selbst der göttlichen Natur (2 Petr. 1, 4) teilhaftig sein: wie schon das Alte Testament weissagt (Sach. 14, 20. 21; vgl. Offenb. 11, 15 u. ö.). Bis zu dieser Vollendung im Ganzen und an den Einzelnen aber bleibt die Signatur des Heiligen der Gegensatz und nicht bloß die Fortentwicklung oder veredelnde Ausbildung des Natürlichen und Natürlich-Sittlichen oder auch Natürlich-Frommen in unsrer geistigen Anlage; und es gilt immer noch unsrer Natur das Wort: „Ziehe deine Schuhe aus, der Ort, da du stehest, ist heiliges Land!" wenn dieses Land und Reich unserm ewigen Seelengeiste auch innerst nahe gebracht ist durch die versöhnende Liebe des Neuen Bundes. Aber man springt nicht so mit beiden Füßen hinein, oder hineinspringend bleibt man nicht lange darin — nicht eher, als bis das heiligende Salz alles selbstisch Unreine aus uns vertilgt hat und indem es solches immerdar — im Streit um die Liebe — vertilgt, und also alle Gerechtigkeit im Tode der Ichheit, am Kreuze Christi, erfüllt wird. So ist Absonderung von dem, was in unsre Natur durch Adams Fall gekommen, so ist ein Sterben des Willens, Denkens und Fühlens der Eigenheit, als der Wurzel aller Sünde, der notwendige und fortgehende Durchgang zum gottgeweihten, gottgefälligen, zum wahren Leben und Wandel im Geiste der Liebe und Freiheit; und ohne diese einmalige und tägliche Buße oder „Umkehr des Sinnes" — etwas mehr als Leid über die gethane Sünde! — keine Gnade und kein Leben im Glauben und in der Liebe, kein heiliges Leben. Diesem Ziele, das nur die erflehete Gnade von oben uns erreichen lehrt, kommt man wenig näher, wenn man die selbstisch gewordene Natur, statt sie zu verleugnen, durch kampflose Um- und Ausbildung heilen, im Sinne des Christentums heilen, oder wie man gerne sagt, verklären will. Der Weg zur wahren Heilung und Verklärung hat manche enge Pforte und ist selbst gar schmal, ja er geht durch das Kreuz, an dem die eigene Natur gekreuzigt sein muß mit Christo und in Kraft seines Sterbens für uns: so nur kann jene genesen, wahrhaft heil und heilig werden, verklärt in die heilige Liebe, die doch den Schleier trägt mit der Knechts- und der Kreuzesgestalt in dieser Welt Kol. 3; 1 Joh. 3.

Hier ist es denn, wo wir ein Kleines vermissen in dem sonst so wertvollen Buche und zwar nach Inhalt wie Form. Nicht als ob jener nicht reich wäre an schönen und für jung und alt beherzigenswerten Darlegungen, Erinnerungen und Ratschlägen für Herz und Leben; nicht als ob die innre Form oder Beweisführung samt der äußeren Form des stilistischen Ausdrucks nicht fast überall treffend, klar und lebendig wäre. Was wir dort zuweilen vermissen, ist nur die tiefere Gründung und daher

auch festere Umgrenzung des Heiligen im Unterschiede von dem blos natürlich Sittlichen und Gesitteten: was ganz abgesehen von etwa gar einseitiger Betonung des obigen Wortes doch zum Salz des gottgefälligen Lebens gehört.

Zeigen wir es näher. Wir lesen gleich auf S. 17: „Seinen Gott verliert einer viel eher dadurch, daß er zu wenig denkt, als dadurch, daß er zu viel denkt, und unter allen Feinden des Gottesglaubens ist die Gedankenlosigkeit von jeher der gefährlichste gewesen." Dieser Satz wird nicht nur an sich, die Worte „denken", „Gedanke" im gang und gäben Sinne genommen, durch die Erfahrung nicht bestätigt; er ist auch für eine auf ihr Denken und Wissen leicht eingebildete Jugend von großer Gefahr, und das gewiß nicht bloß außerhalb des lehrenden Standes: sofern er dem Intellektualismus und der Verstandeskritik das Wort zu reden wenigstens den Eindruck macht. Ach, der Erzfeind hat im Willen, nicht im Denken sein Raubschloß, und Gedankenlosigkeit ist nur eins seiner Geschosse oder dessen Wirkung, und noch lange nicht die schlimmste. Von diesem Grundsätzlichen, das für das Ganze gilt, abgesehen, möchten wir aber auch z. B. dem Bier- oder Weingenuß zum Sonntags v e r g n ü g e n nicht so das Wort geredet haben, wie Verf., obwohl mit ehrlichen Einschränkungen (S. 147), thut. Noch weniger vielleicht dem Tanze, selbst innerhalb der Familien (die öffentlichen Tanzbelustigungen verwirft Verf. mit Recht ganz): denn wo ist auch nur die Grenze zwischen beiden der Jugend zu ziehen möglich? Wo das Tanzen zum Beruf, z. B. an Fürstenhöfen, gehört, mag es dem Einzelnen schwer sein, sich der Teilnahme zu entziehen, obwohl dem Glauben auch hier nichts unmöglich ist. Bez. des Lesens unsrer Klassiker, das zur Bildung angeraten wird, muß doch bemerkt werden, daß der G e i s t unsrer Klassiker wenigstens der gepriesensten, ein wenn nicht überall un- und wider-, doch außerchristlicher und insofern von dem Geist der meisten Romane gar nicht w e s e n t l i c h verschiedener ist, und also dann erst ohne Nachteil für das Göttliche in uns genossen werden kann, wenn das rechte Licht dazu leuchtet; sei es, daß der Leser es in sich selbst mitbringt, oder daß ein anderer es ihm zur Seite hält. Durch dieses Lichtes rechte Anwendung freilich kann auch das vom Dichter bloß menschlich Gemeinte christlich geklärt und verklärt, das Schädliche unschädlich gemacht werden; indem man mit dem Herzen hineinlegt, was für das Auge darin noch nicht immer liegt. In diesem Sinne erhält dann das Wort seine Wahrheit: wer seinen Dichter (den weltlichen) nicht zu verbessern (zu heiligen) versteht, der hat ihn gar nicht (recht) verstanden. Aber zu solchem Sehen und Verstehen gehört eine Herzensgesinnung und geistliche Erfahrung, die wir auch bei der wohlerzogenen Jugend in den seltensten Fällen voraussetzen dürfen. Raten wir darum ab von den Klassikern? Nein, wir bemühen uns aber, das nötigste „Körnlein Salz" dazu mitzugeben. O thäten das vor allem unsre Lehrer an höheren und niederen Schulen; o vermöchten und wollten sie das!

In dem Abschnitte vom G e b e t hätten wir das Gebet in Versuchungen, als das wahre N o t gebet besonders hervorgehoben gewünscht; außerdem, daß es gut und nütze und gesegnet sei, nicht bloß morgens und abends und stoßweise etwa bei der Mahlzeit, sondern dreimal des Tages, und zwar möglichst vor oder nach der Mittagsmahlzeit, jenachdem der Beruf es erlaubt (denn Gott ist in uns nicht an die Zeit gebunden) sich im einsamen Gebet, am besten durch eine kurze Schriftlesung unterstützt, zum lieben Gott, von dem uns a l l e s Gute kommt und ohne den wir nichts Gutes vermögen, zu sammeln. Geschehe solches auch zunächst nur gewohnheits-

weise: gute Gewohnheiten soll man frühe pflegen; sie können der Anreiz zu Besserem werden und ein Mittel in Gottes Händen zu unserm ewigen Besten, in der Jugend schon. Man denke an das Vorbild Daniels, des Jugendlichen (Dan. 6, 10). Wenn unser Leib des Tages drei- und mehrmal der Speisung bedarf, sollte die Seele ihrer weniger bedürfen? Nennt doch unser Buch, wie andre vor ihm, das Gebet so schön das Atemholen der Seele: wie kann man also leben nach dem inwendigen Menschen, ohne dieses Atmen — Einatmen göttlicher Kräfte, Ausatmen Lobes und Dankes?

Und wozu bedarf man der Kräfte vor allem? Zum Streit wider die Sünde und Satan, Streit wider sich selbst, die angeborne Ichheit (Eph. 6, 12—18; 1 Joh. 2, 13. 14). Daß das Christenleben ein Streit sei, läßt unser Buch zu wenig, vielleicht viel zu wenig merken; und es ist doch namentlich dem Jugendalter, das gerne außer sich, nicht in sich Streit führt, so not. Ebenso die Empfehlung des Dienens im Hause und sonst.

So viel des wichtigsten vom Inhalte. Aber auch in der Form vermissen wir zuweilen das nämliche Salz, worunter wir keineswegs einen strengen und finstern Ton verstehen. Ebensowenig aber will uns der Ton leichter Unterhaltung und verstandesmäßiger Reflexion ganz geeignet dünken, Leben und Kraft des Lebens und heiligen Ernst des Willens zu erwecken. Man wünschte, den väterlichen und mütterlichen Herzschlag des Schreibenden mehr durchzufühlen, ohne alle Formen und künstliche Wendungen natürlich, deren Abwesenheit wir gerade dem Buche zum Verdienst anrechnen. Es giebt aber noch etwas — was nicht so sag- und noch weniger lehrbar ist. „Das Beste wird nicht deutlich durch Worte."

Vielleicht möchte uns der Hr. Verf. mit Bezug auf manches ebengesagte erwidern: er habe nicht für erweckte und der Heiligung mit ganzem Ernst beflissene, ebensowenig freilich für grundsätzlich gottlose Jünglinge geschrieben, sondern eben für ein gewisses Durchschnittsmaß noch im Werden begriffener von gutem Willen und Bestreben. Wir lassen es gerne gelten; fragen nur: sollte diesen ein väterlicher Ernst weniger notwendig und auch weniger annehmbar sein? — Ein Erfahrener möge es prüfen.

Schließlich: alles Bemerkte hält uns nicht einen Augenblick ab, das schöne Buch in vielen Händen und seinen reichen Inhalt in vielen Herzen zu wünschen — nicht am wenigsten junger Lehramtsbeflissener auf Seminaren und hernach. — C.

Nordisch-Germanische Götter- und Heldensagen. Für jung und alt, von Gustav Schalk. Oldenburg, G. Stalling. 1881. 198 S. 1,50 Mk.

Eine im ganzen gut ausgewählte, einfach und lebendig wiedergegebene deutsche (nordische) Mythologie in populärem Gewande, nach der Edda und anderen Sagen, mit Einschluß der Frithjofssage: gewiß kein unzeitgemäßes Unternehmen. Hat doch lange genug, könnte man sagen, die griechisch-römische Mythologie auf unsern höhern Schulen die Alleinherrschaft geführt; warum sollte die heimische, deren Quellen unser Jahrhundert längst aufgeschlossen, der Jugend vorenthalten bleiben? Oder ist jene so viel bildender, weil sie einem damals gebildeteren Volke entstammte, die deutsche aber einem bäurisch-kriegerischen und „barbarischen"? Dafür ersetzt letztere, was ihr an ästhetischer Feinsinnigkeit abgeht, durch edlere, sittliche Eigenschaften, Keuschheit, Wahrhaftigkeit, Treue, Gottesfurcht, wenngleich auch hier die rohe Natur ihr inneres Gesetz oft genug durchbrach, wie beides sich in den Göttersagen spiegelt.

Aber noch ein Anderes ist wichtig hier auszusprechen. Wirklich bilden kann eine

wie die andre Mythologie nur dann, wenn sie in gewissem Sinne übersetzt und erklärt, nämlich aus nackter, fabulierender Geschichtserzählung in ein Bild, Sinnbild natürlicher und seelisch-geistiger Vorgänge verwandelt, wenn sie mit e. W. symbolisch erfaßt und gelehrt — die Lehre aus diesen bunten Geschichten und Fabeln gezogen wird. Und zwar muß die Göttersage von der Schöpfung bis zum Weltuntergang in das Licht der christlichen Offenbarung gestellt und danach in Wahrheit und Dichtung geschieden werden, nicht ohne Zuhilfenahme der Resultate einer gläubigen Naturforschung; die Heldensage aber bedarf vorzugsweise der Durchleuchtung mit der christlich-sittlichen Idee, sie will vom Standpunkt des sittlichen Gewissens behandelt sein, wenn sie der Jugend frommen soll. Mit a. W., die Göttersage bedarf vorwiegend einer realen, die Heldensage einer idealen Erklärung und Verklärung, um herz- und geistbildend im rechten Sinne zu wirken.*)

Ohne das bleiben beide tote Objekte „wissenschaftlicher" Zergliederung ohne Weisheit, oder bloße Spiele poetischer Unterhaltung, ohne wahrhaft dichterische Erhebung. Ihre Erzählungen stehen dann in der Mitte zwischen Märchen und Novellen oder Zauberromanen, ohne das Kindliche der ersteren und ohne die psychologische Feinheit mancher der letzteren. Denn was ist die Summe des Inhalts der nordischen Mythen, als solche und ohne ihren tieferen Sinn mitgeteilt? Reckenkämpfe, Zechgelage, Götterlisten, Liebeszauber! All das ist nicht kindlich, vielmehr männlich oder auch männisch, darum vielleicht „für alt", nicht so „für jung" empfehlenswert zu lesen, für die Schule aber eben nur dann brauchbar, wenn das belehrende Salz der Erklärung hinzugethan wird. Wem steht dies aber gleich zu Gebote? Ohne eingehende Beschäftigung mit vergleichender Mythologie und Sprachenkunde dürfte es kaum angehen, und weil bis jetzt deren gesunde Resultate sich nirgends beisammen finden, viel weniger ins rechte Licht gestellt sind, so ist solches Studium zumal für Lehrer der Volksschule schwerlich zu verlangen. Und hätte mancher es auch durchgemacht, wo bliebe ihm Zeit es im Unterricht zu verwerten? außer in gelegentlichen Beispielen, Gleichnissen u. s. w., wozu allerdings beide Hauptmythologien reichen Stoff geben.

Auch scheinen uns diese Sagen für die Erweckung eines edleren, d. h. christlich-patriotischen Sinnes das rechte Mittel nicht, weder in Volks- noch in höheren Schulen, wie hoch ein modernes Streben nach „nationaler" Bildung dieselben, besonders im Gegensatz gegen die unendlich bildenderen biblischen Geschichten auch stellt und wie vielen Raum es jenen in Lesebüchern auch giebt. Vergessen wir zudem nicht, daß es der Geist des Heidentums, und eines zum Teil schon entarteten ist, der jene Geschichten durchweht, und ein Volkstum ohne Christentum sollte man doch nicht zum Ziel der Bildung, auch nicht der vaterländischen, machen wollen!

Mit diesem allen wollen wir über den Wert des dargebotenen Inhalts obigen Büchleins nicht abgesprochen, nur ihn nicht gerade so, wie es ist, der Schule empfohlen haben; eher der häuslichen Lektüre, zum Zweck der Bekanntschaft mit dem Sinn und Geist der nordischen Stammverwandten der Vorzeit. Mit vielem Geschick hat der Verf. erzählt; überdies einzelne Eigennamen gleich ins Hochdeutsche übersetzt, um ihren Sinn klarzulegen (z. B. Bifröst = Beberast: der Regenbogen), andere in ihrer ursprünglichen Gestalt belassen (nicht „Schwärzer"

*) Einen ersten Versuch dazu in mehr kindlichem Sinne machte das Büchlein: Die Helden von Asgard, Erzählungen aus der nordischen Götterlehre, mit 8 Bildern, Gütersloh 1874. 3,75 Mk.; welches wir bei dieser Gelegenheit wohl empfehlen dürfen.

für Surtur gesagt), wohl um die Allegorie nicht zu sehr bloßzulegen und dadurch das Interesse an der konkreten Erzählung zu schwächen. Warum aber z. B. die Vorgeschichte Wielands des Schmieds nach der Willkinasaga nicht gegeben ist, welche jenen als echten und edlen Jüngling und Mann mit so markigen Zügen vorführt, ist uns nicht klar; wir hätten dafür die Frithjofssage als für das Jugendalter weniger geeignet darangegeben, zumal ihr die schöne Ausdeutung der Baldursmythe, welche Tegners Umdichtung hat, nicht mitgegeben ist. Auch eine kleine Sammlung von Sprüchen, echt germanischen, aus dem Havamâl der Edda wäre als Zugabe erwünscht gewesen; und endlich auch eine kurze Quellenangabe der einzelnen Geschichten, wenn auch nur in Klammern. Daß die Nibelungensage nicht nach unserm deutschen Nibelungenliede aus dem Anfang des 13. Jahrhunderts, sondern nach der nordischen Fassung erzählt worden und die Gudrunsage ganz fortbleiben mußte, erklärt wohl der Titel des Büchleins, das wir schließlich als ein passendes Unterhaltungsbuch und zugleich als Vorschule zu tieferer Kenntnisnahme nordischer und altheimischer Art hiemit empfehlen. E.

Bilder für Schule und Haus. Herausgegeben von Albert Richter, Direktor, und Ernst Lange, Lehrer an der ersten Bürgerschule in Leipzig. Leipzig, J. J. Weber. 1880 und ff. In vierzehntägigen Lieferungen à 50 Pf.

Nur die drei ersten Hefte dieses Werkes liegen uns vor. Es ist, wie das einleitende Vorwort sagt, „eine Zusammenstellung des Besten aus den Bilderschätzen der Illustrierten Zeitung, begleitet von einem der Unterhaltung wie der Belehrung gleicherweise dienenden Texte" (vier dreispaltige Folioseiten Text für jedes Heft von sechzehn Bilderseiten oder 12 bis 16 Bildern in gutem Holzschnitt). Passenderweise sind die Darstellungen jeder Lieferung aus demselben Wissensgebiet entnommen, so daß z. B. die erste — Zur Länder- und Völkerkunde — geographische (und z. T. kulturgeschichtliche) Ansichten norddeutscher, besonders Strandgegenden, die zweite — Zur Welt- und Kulturgeschichte — ebensolche aus dem deutschen Frauenleben, die dritte — Zur Naturkunde — eine Anzahl Raubtiere in ihrer natürlichen Umgebung vorführt. Unter diese drei Rubriken und eine vierte, welche „Verschiedenes" aus den mannigfaltigen Gebieten menschlichen Lebens und und Schaffens umfaßt, soll sich überhaupt der ganze Stoff dieser Darstellungen verteilen. Jede Lieferung ist einzeln käuflich.

Letzteres ist insonderheit willkommen. Denn nicht jedes dieser Bilder wäre ein geeigneter Anschauungs- und Lehrgegenstand für die Jugend in und außer der Schule. So passend Lief. 1 und 3 im ganzen ist, so wenig gleich Lief. 2, wenige Einzelbilder ausgenommen. Nicht als ob geradezu Unsittliches darin zu finden — dafür sollte schon Name und Stand der Herren Herausgeber bürgen — aber nicht allein, daß bezüglich der historischen Wahrheit in der Charakteristik manches zu erinnern sein möchte, so ist auch der Inhalt so mancher dieser Bilder selbst derart, daß man die Jugend, wo nicht sogar das Alter damit verschont wissen möchte, wenigstens muß ein reiner Sinn sich davon abgestoßen fühlen. Leidenschaften des Mordhasses und der Verzweiflung wie in der Kimbernschlacht, feinere Begierden der Sinnlichkeit und Selbstgefälligkeit im Gewande seelischer und geistiger Thätigkeiten oder Genüsse, wie in Hadwig und Ekkehard in Elsa und Lohengrin (für die Schule!) und besonders im „Weimarer Musenhof", wo ein verkehrter Kunstenthusiasmus die Züge so mancher der Personen bis zur

Gemeinheit verzerrt, andere bis zur Selbstanbetung erhöht; endlich im Tod Eleonore Prohaska's — ein Mädchen in männischer Halbbekleidung: das sind nicht Vorlagen „für Schule und Haus", wenigstens nimmer für das christliche deutsche Haus und die Schule, welche die Reinheit des Sinnes und die Ehrfurcht vor dem, was allein zu ehren ist, an die Spitze ihrer erziehenden Thätigkeit stellt. Schade daß die schönen Darstellungen aus dem Leben der h. Elisabeth (nach M. v. Schwind) sich in solcher Gesellschaft befinden!

Ob die Größe (Kleinheit) der Bilder sie zur Vorführung in der Klasse geeignet macht, wollen wir Erfahrenen zur Beurteilung überlassen; das ist uns das wenigste. Den Lieferungen mit **guten** Bildern wünschen wir selbstverständlich den besten Fortgang und Abgang: sie sind für das häusliche Besehen wohl brauchbar und nicht minder der naturbeschreibende Text. E.

Gottlob Dittmars Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend in Schule und Haus. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Erster Teil bearbeitet von Dr. M. Böhm, Oberlehrer an der Sophien-Schule in Berlin. Berlin. Verlag von Wiegandt und Grieben. 384 S. 3,20 M.

Das vorliegende Lesebuch ist für drei Schulklassen bestimmt, indem der Verf. der Ansicht ist, daß die gegenwärtige Mode, für jede Klasse ein besonderes Lesebuch herzustellen, das sicherste Mittel sei, das auf einer früheren Stufe Gelesene, Gelernte und Wertgehaltene zeitig der Vergessenheit und Geringschätzung preiszugeben. Die reichhaltigeren Lesebücher würden gewöhnlich nicht ausgenutzt, während das Lesebuch seinen Zweck nur dann merklich erfülle, wenn sein Inhalt möglichst vollständig das geistige Eigentum der jugendlichen Leserinnen geworden sei. Dies kann allerdings bei dem Umfang des Buchs in drei Schulklassen recht gut erreicht werden, während es für eine Schulklasse viel zu viel Stoff darbieten würde. Doch giebt der Verf. die Möglichkeit zu, daß der hier gebotene Stoff nicht ausreichen könnte, in diesem Falle müßte auf eine Erweiterung Bedacht genommen werden. Der Grundcharakter des Buchs ist ein religiös-gläubiger, christlich-positiver. Hierin wollte auch der jetzige Herausgeber nichts ändern, da nach seiner Ansicht gerade das weibliche Geschlecht gemäß seiner Eigenart am wenigsten religiöser Elemente entbehren könne. Andererseits ist alles vermieden worden, was bei einer andern Religion oder Konfession Anstoß erregen könnte. Auch der Artikel über Luther, der nach der ganzen Anlage des Buches nicht weggelassen werden konnte, hat schwerlich für die Mitglieder der römischen Kirche etwas Kränkendes, wenn nicht der bloße Name dieses Mannes Erbitterung bei manchen derselben hervorruft. Ungehöriges haben wir im ganzen Buche nicht gefunden. Die Auswahl aus dem überaus reichen Lesestoff, welchen die neuere Litteratur darbietet, ist gewiß mit pädagogischer Einsicht und nach reifer Überlegung erfolgt, so daß schwerlich etwas daran auszusetzen ist, wenn auch vielleicht der Einzelne dies oder jenes anders gewünscht hätte. Wir z. B. hätten mehr Mitteilungen aus dem Leben deutscher Frauen gegeben. Das Ganze ist in folgende Abschnitte eingeteilt: I. Gott und sein Wesen. II. Aus Welt und Zeit. III. Natur und Naturgenuß. IV. Der Mensch. Züge aus dem Menschenleben. V. Aus der Fremde. Geographisches, Naturwissenschaftliches, Geschichtliches. VI. Die Heimat. Aus der belebten Natur. VII. Deutsche Märchen und Sagen. VIII. Aus dem Vaterland. Deutsche Mythologie und Geschichte. Str.

Verzeichnis der zur Rezension eingesandten Schriften.

D. Deutsch.

Löser, Neuer Rechtschreibschüler. 0,35 Heidelberg, G. Weiß.
— Wechselkunde und Unterricht in der Buchhaltung. 2. Aufl. Ebendas.

Althof, Litteraturheft zur deutschen Sprachschule. Harburg, G. Elkan.

Schönhof, Hauptpunkte von Gurckes deutscher Sprachlehre. Hamburg, O. Meißner.

Wätzoldt und Schönhof, Gurckes deutsche Schulgrammatik. Ebendas.
— Gurckes Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ebendas.

Bauer, Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik. 2 M. Nördlingen, C. H. Beck.

Wunderlich, Der Stoff für den Schreibunterricht in der Volksschule. Berlin, Theodor Hofmann. 0,50.

Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. Jede Lieferung 0,60. Berlin, Theodor Hofmann.

Backhaus, Vorstufe der deutschen Sprachlehre. 5. Aufl. 0,30. Harburg, G. Elkan.

Wirth, Leitfaden für den Unterricht in der Poetik. Berlin, Wohlgemuth.

Der geschäftliche Aufsatz und das geschäftliche Rechnen. 0,60. Hildburghausen, F. W. Gadow.

Bürgel u. Wimmers, Die deutsche Lektüre in Lehrerbildungsanstalten. 1. Jahr. Didaktisch-epische Dichtung. Aachen, Rud. Barth. 0,80.

Friesicke, Der poetische Memorierstoff in der Volksschule. Berlin, Wohlgemuth.

E. Rechnen.

Dittmers, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. II. Heft. Harburg, Gustav Elkan.

Rüfli, Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Bern, Leipzig und Stuttgart, K. Schmid.
— Lehrbuch der ebenen Geometrie. Ebendas. 3 M.
— Lehrbuch der Stereometrie. Ebendas. 3 M.
— Anhang zur Geometrie und Stereometrie.
— Aufgaben zur Anwendung der Gleichungen auf die geometrischen Berechnungen. Ebendas. 2. Aufl.
— Auflösungen zu den Aufgaben. Ebendas.

Mittenzwey, Das bürgerliche Rechnen. 1,40. Leipzig, C. Merseburger.
— Aufgabensammlung aus dem bürgerlichen Rechnen. 0,25. Ebendas.

Rummer, Prof. der Mathem. Lehrbuch der Buchstabenrechnung. 5. Aufl. 6,60. Heidelberg, Carl Winter.

F. Musik.

Wagner, 53 Choräle und geistliche Lieder. Leipzig, C. A. Koch. 0,50.

Der fröhliche Sänger, 120 ein- und zweistimmige Lieder. Warburg, M. Schilp. 0,35.

Erk und Greef, Liederkranz. 1. Heft, 160 ein- und zweistimmige Lieder. 66. Aufl. 0,50.

Krüger, Liederstrauß von zwei- und dreistimmigen Gesängen. Danzig, Fr. Axt. 2. Aufl. Ausgabe A. 0,25. Ausg. B. 0,50.

Reißmann, Handlexikon der Tonkunst. Vollständig in 17—18 Lieferungen à 0,50. Berlin, R. Oppenheim.

Zahn, Evang. Choralbuch für den Männerchor. 4. Aufl. München, Chr. Kaiser. 1,80.

Gering, Zwei- und dreist. Festgesänge für die Schule. Heft I 0,40. Heft II 0,50. Straßburg, C. F. Schmidt.

Achtzig Kirchenlieder mit Angabe der bibl. Grundlagen. Leipzig, Carl Merseburger. 0,24.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang September 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zwei dringliche Reformen — im Realunterricht und im Sprachunterricht.

Vom Herausgeber.

Die beiden methodischen Reformen, welche der nachstehende Aufsatz in Vorschlag bringen will, hängen eng zusammen, obwohl sie verschiedenen Lehrfächern angehören. Sie sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung. Ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts zugestanden, so folgt die des Sprachunterrichts von selbst; und umgekehrt: wird die Reform des Sprachunterrichts zugestanden, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Man kann noch mehr sagen. Die Notwendigkeit der Reform des Realunterrichts läßt sich am Sprachunterricht beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform des Sprachunterrichts läßt sich am Realunterricht beweisen. Daß es wirkliche Reformen sind, dafür werden hier zwei Beweise auftreten, obwohl, wie gesagt, schon ein einziger genügen würde.

Warum diese Reformen sich dringlich nennen, wird die nachstehende Untersuchung, wie ich denke, gleichfalls überzeugend beweisen, — wenigstens für diejenigen, welche anerkennen, daß der Realunterricht ein selbständiger Lehrgegenstand der Volksschule sein muß. Eins sei hier schon bemerkt. Thatsächlich besteht in vielen preußischen Schulen nur ein verkümmerter Realunterricht und zwar nach Anordnung der Schulbehörden, schon seit langem, — wie auch allgemein bekannt ist. Daß die pädagogische Presse darüber in Unruhe geraten wäre, habe ich nicht bemerkt. Woher dieses Schweigen? Weiß man vielleicht dawider keinen Rat? Das wäre doch kein gutes Zeichen. Allem Anscheine nach dürfte aber die Zahl jener Schulen bald noch größer werden; vielleicht muß dort der Realunterricht als selbständiger Lehrgegenstand ganz das Feld räumen. Vermutlich werden dann manche sagen: das hat die „Reaktion" gethan. Als ob damit etwas ausgerichtet wäre! Sollte es nicht nützlicher und nötiger sein, zu fragen, ob nicht noch ein anderer Faktor mit im Spiele ist? Ein solcher ist in der That vorhanden — in der couranten Pädagogik selber: es sind bestimmte methodische Fehler im Realunterricht und Sprachunterricht. Diesen Fehlern wollen meine Reformvorschläge abhelfen. Nach Lage der Dinge muß ich dieselben daher nicht bloß für dringlich, sondern für sehr dringlich halten.

Die nachstehende Untersuchung wird folgende Punkte besprechen:

1. die Reform im Realunterricht,
2. die Reform im Sprachunterricht,
3. die Einzelvorteile der Doppelreform.
4. die schulregimentlichen Hindernisse.

I.

Die Reform im Realunterricht.

Die didaktischen Grundsätze, welche hier in Betracht kommen, sind schon vor 10 Jahren, als noch die Regulative bestanden, eingehend von mir erörtert worden — in den drei Abhandlungen:

„Über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt," Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1. 5. 9.

Sodann sofort nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen" in weiterem Zusammenhange in der Schrift:

„Grundlinien einer Theorie des Lehrplans." Gütersloh, 1873.

Ferner nochmals, auf Veranlassung der andringenden Überbürdungsfrage, in der Abhandlung:

„Der didaktische Materialismus." Ebendaselbst, 1879.

Unter Verweisung auf die in diesen Schriften gegebene ausführliche Begründung werde ich mich hier darauf beschränken dürfen, die Resultate jener Untersuchungen kurz hervorzuheben.

Dieselben lassen sich für den vorliegenden Zweck in drei runde Forderungen zusammenfassen. Wie viel von ihrem Inhalte bereits öffentliche Geltung erlangt hat, und was dagegen als Reformgedanke gemeint ist, wird sich im Verfolg deutlich zu erkennen geben.

1. Forderung: Der Realunterricht muß ein **selbständiges Lehrfach** der Volksschule sein.

Sieht man von den übriggebliebenen Anhängern der alten Regulative ab, so kann diese Forderung jetzt als allgemein anerkannt gelten, wie sie denn auch durch die „Allg. Bestimmungen" zur offiziellen Satzung geworden ist. Es könnte darum scheinen, daß es kaum nötig wäre, diesen Punkt hier noch ausdrücklich festzustellen. Es ist leider ja nötig, dringend nötig. Einmal schon deshalb, weil diejenige Ansicht vom Lehrplan, welche in den alten Regulativen zum Ausdruck kam, noch immer zahlreiche Vertreter zählt, namentlich im leitenden Personal der Volksschule, und dies die schlimme Folge hat, daß nun die Verständigung über die andern, die methodischen Forderungen im Realunterricht (so wie über die nötigen Reformen im Sprachunterrichte) bedeutend erschwert wird. Zum andern deshalb — und darin liegt eigentlich die Hauptnötigung — weil es unter den

Vertretern des Realunterrichts viele, nur zu viele giebt, welche selbst noch an einer bedenklichen Unklarheit in der Theorie des Lehrplans leiden, was dann zur Folge hat, daß sie gleichfalls den zu wünschenden methodischen Reformen im Real- und Sprachunterricht im Wege stehen. Überdies sind sie auch nicht einmal gerüstet, die Berechtigung der Realien in der Volksschule ausreichend zu verteidigen. Denn was ihrerseits zu Gunsten der Realien angeführt zu werden pflegt (Bildungswert, Nützlichkeit für das praktische Leben u. s. w.) — was auch ganz richtig ist — das haben die Vertreter der Regulative nie bestritten; sie bestreiten nur, daß die Volksschule für einen selbständigen Realunterricht die Zeit habe, falls nicht Nötigeres darunter leiden oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden solle. Auf diesen Einwand sind jene Verteidiger der Realien bis jetzt die befriedigende Antwort schuldig geblieben.

Beide Teile leiden an einem und demselben Grundfehler: sie haben entweder gar keine Theorie des Lehrplans oder nur eine solche, in welcher gerade die Hauptsache fehlt, nämlich der Nachweis, wie die verschiedenen Lehrfächer auf gegenseitige Unterstützung angewiesen sind und darum ein untrennbares Ganzes bilden.*) Wie in ihren Augen die Bildung nur eine Reihe nebeneinander stehender Fähigkeiten ist, so ist ihnen auch der Lehrplan nur eine bloße Summe nebeneinander stehender Fächer, die man nach Gefallen so oder anders aufzählen könnte. Das ist aber nicht klüger, als wenn jemand den menschlichen Leib für eine bloße Summe, für einen puren Haufen von Gliedmaßen halten wollte, die ganz nach Belieben aneinandergereiht sein könnten, also etwa auch so, daß z. B. ein Bein auf dem Rücken, oder ein Arm an einem Beine säße, — wo demnach auch ohne wesentlichen Nachteil für das Ganze ein paar Glieder fehlen dürften. Bekanntlich bildet aber der Leib ein planmäßiges Geglieder, einen Organismus, wo jedes Glied seinen bestimmten Dienst für andere Glieder und für das Ganze hat und darum auch seine bestimmte Stelle; wo demnach kein Glied wegfallen kann, ohne daß auch andere in ihren Leistungen beeinträchtigt werden. So will auch der Lehrplan gefaßt, komponiert und behandelt sein: nicht als ein pures Aggregat von Lehrstoffen, sondern als ein planmäßiges Geglieder, ein organisches Ganzes. Dazu gehört, wie schon das vorstehende Gleichnis erkennen läßt, zweierlei: einmal die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans d. i. eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer, und sodann die gegenseitige Unterstützung im Unterricht, namentlich

*) Das Lehrganze des erziehenden Unterrichts umfaßt drei Gruppen von Fächern:

A. **Sachunterricht**: Religion, Menschenleben, Naturkunde;

B. **Sprachunterricht**: lesen, schreiben, reden;

C. **Formenunterricht**: Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Schon nach kurzer Überlegung muß jedem erkennbar werden, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet, — wie andrerseits auch dies, daß der in der Mitte stehende Sprachunterricht eine eigentümlich bedeutsame Stellung im Lehrorganismus hat.

in konzentrischer Wirkung auf die Gesinnungs- und Charakterbildung. In diesem Sinne ist in der oben angeführten Schrift („Grundlinien zc.") die Theorie des Lehrplans gefaßt und entwickelt.

In diesem Sinne will auch die obige erste These, daß der Realunterricht ein selbständiges Lehrfach sein müsse, verstanden sein. Sie ist zuvörderst gesagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollständigkeit wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie ist aber andrerseits auch gesetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entscheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben, und deshalb auch bisher nicht imstande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtum zu bekehren.

Was die Anhänger der Regulative gehindert hat, die Berechtigung des Realunterrichts einzusehen, ist nach dem Gesagten unschwer zu erkennen. Das erste Hindernis liegt darin, daß sie die Idee der organischen Zusammengehörigkeit der Lehrfächer, auf die doch schon Comenius hingewiesen hatte, ignorierten oder wenigstens nicht zu Ende dachten. Denn hätten sie das gethan, so würde ihnen nicht haben entgehen können, daß dazu auch eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer gehört, und zwar vor allem die qualitative Vollständigkeit des Sachunterrichts (Gott, Menschenleben, Natur). Es ist aber auch noch ein zweites Hindernis im Spiele. Sie stehen sich nämlich selber im Lichte, weil sie die Begriffe „qualitative Vollständigkeit" der Lehrfächer und „Quantität" des Lehrstoffes stets miteinander vermengen. Die Schulbildung kann dem Umfange nach sehr verschieden sein, beschränkter oder ausgedehnter, je nachdem dem schulmäßigen Lernen 8 oder 10 oder 12 und mehr Jahre gewidmet werden. In diesem Sinne sprechen wir von niederer und höherer Bildung: von Volksschulbildung, Realschulbildung, Gymnasialbildung. Von dieser Verschiedenheit im Umfange und was davon abhängt, abgesehen, giebt es auch Qualitäten, worin die niederen und höheren Bildungsstufen auf das genaueste gleich sein müssen. Das erwähnte Gleichnis kann auch hier auf die Spur helfen. Der Leib eines Kindes ist beträchtlich kleiner als der eines Erwachsenen: nichtsdestoweniger kann jener eben so normal und eben so gesund sein wie dieser. Dasselbe gilt von der Schulbildung: mag sie dem Umfange nach, wie es ja bei der Volksschule der Fall ist, sehr eingeschränkt sein, so kann und soll sie doch normal und gesund sein. Wer dem nachdenken will, der muß bald finden, daß zur Gesundheit zuvörderst die Normalität (im Gegensatze zur Verkrüppelung) gehört, und muß weiter finden, daß zur Normalität zuvörderst die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans gehört: ein qualitativ vollständiger Sachunterricht, ein demgemäßer Sprachunterricht und ein entsprechender Formenunterricht. Hätte die Regulativpartei dies bedacht, und hätte sie ferner bedacht, daß ihr gern gebrauchtes Diktum

„non multa, sed multum“ nur dann richtig ist, wenn es richtig verstanden wird: so würde sie dasselbe nicht in der Art auf die Theorie des Lehrplans angewandt haben, daß anstatt eines normalen Lehrplans ein verkrüppelter herauskommen mußte. Einem Krüppel, dem etwa ein Arm oder ein Bein fehlt, ist nicht damit geholfen, daß ihm verbürgt werden könnte, der andere Arm oder das andere Bein solle dafür desto länger werden.

So stehe demnach fest: der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein.

Zur Vorsicht noch eine zusätzliche Bemerkung — bezüglich der Quantität des Lehrstoffes. Wie zur Normalität und Gesundheit der Schulbildung vorab unzweifelhaft die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erforderlich ist, so verlangt die Gesundheit außerdem ebenso unzweifelhaft eine richtige quantitative Bemessung des Lehrstoffes, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewiesenen untrüglichen Maßstab: es darf nur so viel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und schulgerecht durchgearbeitet d. i. in wirkliche Geisteskraft verwandelt werden kann. (Vgl. die Schrift: „Der didaktische Materialismus“). Darum unerbittliche Vereinfachung des Lehrmaterials — aber rundseitig, in allen Fächern — bis die normale Quantität sich ergiebt. Was darüber ist, das ist vom Übel. „Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut,“ — sagt die Physiologie. Und die Psychologie sagt auf ihrem Gebiete dasselbe.

2. Forderung: Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes **Real-Lehrbuch.**

Das scheint selbstverständlich zu sein und ist es auch in der That. Bei allen übrigen selbständigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort durch ein Buch unterstützt werden kann, hat man bekanntlich von jeher ein solches Hülfsbuch gebraucht. So im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen; im Religionsunterricht allein sogar deren vier: biblisches Historienbuch, Bibel, Katechismus und Liederheft. Kann nun in diesen Fächern ein besonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, so muß dies auch bei den Realien der Fall sein. Die obige These wird daher einer näheren Begründung nicht bedürfen — wenigstens nicht vor Schulmännern.

Zusätzlich mag nur noch bemerkt sein — obwohl es sich eigentlich ebenfalls von selbst versteht — daß ein solches Hülfsbuch in keinerlei Weise den mündlichen Unterricht ersetzen will. Es ist ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an seinem Platze vollaus seine Pflicht thut, kann auch das Lehrbuch leisten, was es leisten soll.

Auch die „Allg. Bestimmungen“ erklären ein besonderes Real-Lehrbuch für zweckmäßig. Leider haftet an dieser Erklärung eine bedenkliche Schwäche; nur den

mehrklassigen Schulen ist der Gebrauch eines Real-Lehrbuches gestattet; den einklassigen Schulen dagegen wird dieses Hülfsmittel verweigert, obwohl die Realien hier eben so gut wie dort einen selbständigen Lehr- und Prüfungsgegenstand bilden sollen.

Welche Gründe mögen bei dieser Verweigerung leitend gewesen sein?

Etwa die Erwägung, daß die einklassige Schule doch nur wenig Realstoff durchnehmen könne? — Gewiß muß dieselbe ein beträchtlich geringeres Maß realistischen Lehrstoffes auswählen als ihre günstiger gestellten Schwestern; schon ein merklich geringeres als die zweiklassige. Da aber für die Realien bestimmte Stunden angesetzt sind, wöchentlich 6, also noch mehr als für den Religionsunterricht: so kann das doch nur in der Absicht geschehen sein, daß in diesen Stunden wirklich etwas gelernt werde. Ist nun zu solchem ernstlichen Lernen in den mehrklassigen Schulen ein Hülfsbuch nötig, so muß es auch in der einklassigen nötig sein, da diese letztern an ihrem geringeren Stoffquantum eine eben so schwere Aufgabe hat als die mehrklassigen an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrstoffes kann somit kein Grund sein zur Verweigerung des Real-Lehrbuches. — Dieses Urteil wird noch bekräftigt durch das Beispiel der übrigen Lehrfächer. Denn im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen sind auch der einklassigen Schule besondere Lehrbücher zugewiesen, obwohl dieselbe in diesen Fächern doch ebenfalls weniger Lehrstoff durchnehmen kann als die mehrklassige. Wenn nun in jenen Fächern Hülfsbücher erforderlich sind, — warum nicht auch im Realunterricht? Wäre diese Hülfe aber hier überflüssig, so würde daraus doch folgen, daß sie auch dort überflüssig sei.

In Wahrheit steht es um das Bedürfnis eines besondern Real-Lehrbuches in den verschiedenen Schulen gerade umgekehrt, als die „Allg. Bestimmungen" und die Schulbehörden annehmen: die einklassigen Schulen haben ein solches Hülfsbuch nicht etwa weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger. Denn da dort der Lehrer durch mehrere Abteilungen in Anspruch genommen wird, so kann er der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, ganz, ohne Abzug, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens, — (nach diesen unerläßlichen Aufgaben will eben das Stoffquantum bemessen sein); — allein für das weitere Befestigen und Verarbeiten muß die einklassige Schule die sog. stille Beschäftigung (schriftliche Arbeit u. s. w.) benutzen, und sie kann dies auch, weil sie dazu die Zeit hat. Bezüglich der Heranziehung des häuslichen Fleißes stehen natürlich die verschiedenen Schulen gleich; wo jedoch die einklassige Schule an den Nachmittagen nur eine der beiden Hauptabteilungen unterrichtet, da kann sie die daheim gebliebene Abteilung auch stärker für die häusliche Repetition in Anspruch nehmen. Werden nun die stillen Beschäftigungen richtig geleitet,

so gewinnen die Schüler für das, was ihnen am Quantum des Lehrstoffes abgeht, einen höchst schätzenswerten Ersatz, nämlich desto mehr Geschick und Lust zum selbständigen Lernen.*) Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich. Den einklassigen Schulen dieses Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anderes als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringeren Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an größerer Befähigung für das selbständige Lernen sich schmälern zu lassen.

Diese Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ist um so mehr zu bedauern, da dieselbe gerade in dem Lehrgegenstande vorkommt, welcher als Neuling im Lehrplan auftrat und darum von manchen Seiten als unberechtigter Eindringling betrachtet wurde. Während er nun in der Praxis erst seine Berechtigung bewähren sollte, sah er sich gerade in den Schulen, wo diese Aufgabe am schwierigsten war, das benötigste Hülfsmittel vorenthalten. Daß ein Irrtum von solcher Art auch weitere Irrungen zur Folge und zur Seite haben wird, läßt sich schon im Voraus vermuten. Im Verfolg unserer Betrachtung werden wir ihrer nur zu viele kennen lernen.**)

Hinterher haben die Schulbehörden jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen" bekanntlich dadurch zuzustopfen versucht, daß sie auf das Mittel der alten Regulative

*) Näheres über diesen Punkt (wie überhaupt über die eigentümlichen Nachteile und Vorteile mehrstufiger Klassen) findet sich in der Schrift: „Pädagogisches Gutachten über die vierklass. und achtklass. Schule", Güterslob, 1877. — Diese Monographie ist der erste Versuch einer eingehenden Untersuchung zur Theorie der Schuleinrichtung, den die pädagogische Litteratur besitzt. Woran mag es liegen, daß die Theorie der Schuleinrichtung und die Theorie des Lehrplans, die doch die notwendigen Voraussetzungen des Lehrverfahrens bilden, bisher so wenig bearbeitet worden sind?

**) Wer sich klar vergegenwärtigt, warum in jedem sachunterrichtlichen Fache ein besonderes Lehrbuch nötig ist, und dann weiter überlegt, wie sich das Selbstlernen der Schüler zweckmäßig leiten und voll ausnutzen lasse: dem muß meines Erachtens bald einleuchten, daß zu diesem Zwecke dem darstellenden Lehr- und Lernbuche auch ein Frageheft zur Seite treten sollte. (Vgl. das methodische Begleitwort zu meinem „Enchiridion der biblischen Geschichte" und das Vorwort zum „Repetitorium des Realunterrichts"). Mögen die Lehrer an bloß einstufigen Klassen das Bedürfnis der sachunterrichtlichen Fragehefte übersehen oder vielleicht auch nicht fühlen, da sie für das mündliche Lehrwort einen größeren Spielraum haben; die Lehrer an mehrstufigen Klassen können es nicht wohl übersehen, — falls sie, wie gesagt, zu überlegen anfangen, wie sie die ohnehin gebotenen stillen Beschäftigungen und das häusliche Selbstlernen richtig leiten wollen. Wenn einmal die offizielle Didaktik der Schulbehörden und Seminarien so weit fortgeschritten sein wird, daß sie die Berechtigung des Realunterrichts in allen Schulen, ohne Ausnahme, wirklich eingesehen hat, d. i. aus der Theorie des Lehrplans heraus überzeugend zu beweisen versteht, — worin dann auch die weitere Einsicht einbegriffen ist, daß alle Schulen, und die einklassigen erst recht, ein besonderes Real-Lehrbuch bedürfen: dann wird man, wie ich nicht zweifle, bald auch allerseits anerkennen, daß in allen mehrstufigen Klassen die sachunterrichtlichen Fragehefte jedenfalls zweckmäßig, in den einklassigen Schulen aber geradezu unentbehrlich sind.

zurückgriffen, nämlich die einklassigen Schulen an die realistischen Stücke des Lesebuches verwiesen. Als wenn das ein Ersatz für das verweigerte besondere Real-Lehrbuch wäre! — Wenn Franklin einmal fordert, ein echter Yankee-Pionier des Urwaldes müsse mit dem Bohrer meißeln und mit dem Beil sägen können, so hat er damit doch nicht sagen wollen, daß ein Bohrer der beste Meißel und das Beil die richtige Säge sei. Das sog. „Lesebuch" ist eine Mustersammlung (Anthologie) aus der freien d. i. nicht-fachwissenschaftlichen Nationallitteratur, sonach ein Lehrmittel für den Sprachunterricht. Wohl kann dasselbe auch den fachunterrichtlichen Fächern nebenbei manchen dankenswerten Hülfsdienst leisten und zwar dem Religionsunterricht nicht minder als dem Sprachunterricht; aber um deswillen können diese Fächer nicht auf ihr eigentümliches Lehrbuch verzichten, und zwar der Realunterricht so wenig als der Religionsunterricht. So wird man schon a priori urteilen müssen. Sieht man specieller zu, so ergiebt sich, daß die realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches keiner einzigen der Anforderungen entsprechen, die an ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch gemacht werden müssen. Erstlich bilden diese Lesestücke in ihrer Gesamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realistischen Lehrplans), da sie eben nach sprachlichen Gesichtspunkten — zur Vorführung der verschiedenen Darstellungsformen — ausgewählt sind. Zum andern ist das einzelne Lesestück in der Regel inhaltlich nicht einfach genug, zu sehr mit schildernden oder andern dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realistisches Lernmittel dienen soll. Zum dritten enthalten diese Lesestücke zu viele sprachliche Schwierigkeiten, so daß das sachliche Lernen, dem doch die Realstunden zunächst gewidmet sind, vor lauter sprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann. Die beiden letztgenannten Mängel lassen sich namentlich an denjenigen realistischen Darstellungen erkennen, welche allgemein als Zierden der belletristischen Lesebücher gelten und es bei guter Auswahl auch wirklich sind, — an den sog. „Lebens-" oder „Charakterbildern" (z. B. von Masius, Grube, Wagner u. s. w.). Gerade sie können am wenigsten als Musterlektionen eines richtigen Real-Lehrbuches gelten, — wie Diesterwegs „Rhein. Blätter" schon vor ca. 25 Jahren eingehend und handgreiflich nachgewiesen haben. (Rh. Bl., 1858: „Von dem Unwesen der sog. Lebensbilder im Unterricht"). Kurz, so wenig das belletristische Lesebuch beim Religionsunterricht ein besonderes Lehrbuch ersetzen kann, eben so wenig kann es im Realunterricht ein solches ersetzen. Ein Federmesser ist ein nützliches Werkzeug, aber zum Brotschneiden taugt es nicht. „Eins für eins", hat darum schon Aristoteles gesagt.

Wie oben erwähnt, hatten allerdings weiland auch die Regulative bestimmt, daß der Realunterricht sich an das „Lesebuch" anschließen solle. Allein dort sollten ja die Realien keinen selbständigen Lehrgegenstand bilden d. i. keine besonderen Stunden beanspruchen. Das eben wollte die Formel „Anschluß an das Lesebuch"

konstatieren, indem sie sagte: das realistische Lernen solle so viel als thunlich im Sprachunterricht mit besorgt werden; oder genauer ausgedrückt: da im sprachlichen Lesebuche auch realistische Stücke enthalten seien, so würden bei der sprachunterrichtlichen Behandlung derselben die Schüler ohne Mühe manche realistische Kenntnisse mit auflesen können. Bestimmte Leistungen im realistischen Lernen wurden demgemäß auch nicht gefordert. Jene Formel hat somit in den Regulativen einen ganz anderen Sinn, als sie auf dem Boden der Allg. Bestimmungen haben kann. Die Regulative sind dabei mit sich selbst einig; die Allg. Bestimmungen hingegen geraten dadurch mit sich selbst in Widerspruch, da die Selbständigkeit des Realunterrichts, welche vorher statuiert ist, hinterher faktisch wieder verneint wird. — Es ist aber noch ein anderer Umstand im Spiele, wodurch jene Formel bei den Regulativen einen besseren Sinn erhält als jetzt auf dem Boden der Allg. Bestimmungen. Er liegt in der Verschiedenheit des damaligen und des heutigen Lesebuches. Zur Zeit der Regulative trug das sog. „Lesebuch" noch mehr oder weniger jenen Charakter an sich, mit dem es zur Zeit der Philanthropen auf die Welt gekommen war: einerseits wollte es eine Anthologie aus der schönsprachlichen Litteratur, also in soweit ein sprachliches Lesebuch sein; andrerseits aber sollte es auch sog. „gemeinnützige Kenntnisse" verbreiten helfen und enthielt um deswillen auch eine Anzahl realistischer Lesestücke. Diese letzteren konnten nicht nur inhaltlich planmäßig ausgewählt, sondern auch zur Erleichterung des Sachlernens sprachlich besonders bearbeitet d. h. von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein, so daß der Inhalt sich in einfacher, leicht verständlicher Fassung darstellte. Bei dieser Form der realistischen Lesestücke war es also den Schülern nicht bloß möglich, sondern auch erleichtert, sich nebenbei einige realistische Kenntnisse zu erwerben, wenn auch nicht ex professo auf diesen Zweck hingearbeitet wurde. Während nun dieses alte sog. Lesebuch eigentlich ein Doppelbuch war, nämlich einerseits eine schönsprachliche Mustersammlung und andrerseits eine Art Real-Lehrbuch, so hat dagegen das „Lesebuch" der Allg. Bestimmungen einen wesentlich andern Charakter. Hier soll dasselbe — wie auch an sich ganz richtig ist — lediglich eine Anthologie der schönsprachlichen Litteratur, also ein Lesebuch im Dienste des Sprachunterrichts sein. Demgemäß wird ausdrücklich gefordert, „daß die Lesestücke nicht eigene Bearbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete seien." Da nun die sog. realistischen Stücke, die sich darunter befinden, ausschließlich nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt sind (als Repräsentanten von Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Beweisführungen u. s. w.), mithin, sofern ein realistisches Lernen bezweckt wird, die oben bezeichneten drei Mängel an sich tragen: so können die Schüler offenbar nicht so viel Realkenntnisse daraus gewinnen, als es beim Lesebuche der Regulative der Fall war. Auf dem Boden der Allg. Bestimmungen erhält daher die Formel „Anschluß des Realunterrichts an das Lesebuch"

aus einem neuen Grunde einen übleren Sinn, als sie bei den Regulativen hatte, und obendrein in zwiefacher Weise. Einmal, weil das jetzige belletristische Lesebuch für das realistische Lernen entschieden ungeeigneter ist als das frühere. Sodann, weil die Allg. Bestimmungen nun an einem zweiten Punkte mit sich selbst in Widerspruch geraten, — nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriff vom Lesebuch, da dasselbe ausdrücklich für eine sprachunterrichtliche Mustersammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklassigen Schulen zugleich als Real-Lehrbuch dienen soll. Daß überdies dadurch der richtige Begriff des Lesebuches leicht wieder in seine alte Verwirrung zurückfallen könnte, wollen wir nicht einmal rechnen.

Unsere zweite These hat also recht: Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes, sachlich und methodisch wohlberechnetes Lehrbuch und zwar, wie ich ohne weitere Begründung hinzufüge, auf allen Stufen — sobald die Schüler genügend lesen können oder (mit andern Worten): sobald der sog. „Anschauungsunterricht" den Charakter eines planmäßigen Realunterrichts annimmt.

Die jetzt folgende Schlußthese hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie ist es, die den eigentlichen Reformgedanken ausspricht. Er lautet:

3. Forderung: Die Darstellung muß **anschaulich-ausführlich** und **leicht verständlich** sein.

„Ausführlich" will heißen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiarischer (auszugartiger) sog. Leitfaden sein. „Leicht verständlich" will sagen: die Darstellung muß einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein.

Warum ausführlich?

Einen indirekten Beweis bietet die längst anerkannte Praxis in dem andern Zweige des Sachunterrichts: das biblische Historienbuch. Dasselbe enthält nicht einen kurzen, trockenen Auszug aus der biblischen Geschichte, sondern lebensvolle, d. i. anschaulich-ausführliche Erzählungen. Wäre nun im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden das richtige, so müßte auch in der biblischen Geschichte ein solcher Leitfaden das richtige sein. Das hat aber bisher noch niemand behauptet.

Der direkte Beweis ergiebt sich aus dem Begriffe der Bildung, hier der Sachbildung, von der die realistische ein Teil ist. Dieser Begriff schließt (nach der intellektuellen Seite) ein dreifaches Können in sich und fordert darum auch ein dreifaches Lernen:

a) das Kennenlernen dieses Stoffes (Kenntnisse),
b) das Denkenlernen an diesem Stoffe,
c) das Redenlernen an diesem Stoffe.

Wer nun diesen dritten Bestandteil der Sachbildung — das sachgemäße Redenkönnen, was eben nur an und mit der Sache gelernt werden kann — anerkennt, der wird bald zu der Einsicht kommen, daß ein kompendiarischer Leitfaden das nicht zu leisten vermag. Denn das beste, das wirksamste Mittel zum Redenlernen ist das Lesen, — („das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch", Jean Paul); soll aber im Sachunterricht auch gelesen werden und zwar mit Lust gelesen werden, in der Schule und zu Hause: dann dürfen die Darstellungen des Lehrbuches nicht auszugartig-dürr, nicht langweilig sein, sondern lebensvoll, anschaulich, mithin ausführlich. Mit andern Worten: das Realbuch muß im naturkundlichen wie im humanistischen Teile seinem Hauptinhalte nach eine Art Lesebuch sein.*) — Ich sage „dem Hauptinhalte nach"; in der politischen Geographie, welche sich möglichst an den Geschichtsunterricht anschließt, werden teilweise notizartige Angaben ausreichen; nur müssen daneben auch etliche zusammenhängende Darstellungen geboten werden, damit der Schüler zugleich die sachgemäße Redeweise lernen kann. Ebenso werden im naturkundlichen und humanistischen Teile etliche schematische Übersichten am Platze sein.

Steht einmal fest, daß zu jedem sachlichen Lernen auch das Redenlernen an dieser Sache gehört; steht ferner fest, daß zu diesem Zwecke die betreffenden Lektionen auch gelesen werden müssen: dann giebt sich noch ein neuer Grund für die bezeichnete Form des Lehrbuches zu erkennen.

Bekanntlich ist das sichere Einprägen des Stoffes ein eben so wichtiges Stück der Lehraufgabe als das anschauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. Soviel immer möglich, muß daher der Lehrer selber das Einprägen besorgen — in der Schule, auf konversatorischem Wege, da diese Weise des Repetierens weniger monoton zu sein braucht und überhaupt mehrfache Vorzüge besitzt. Ich sage: „so viel als möglich" — so viel er Zeit hat, und in dieser Beschränkung wird die Regel eben so gut für die mehrstufigen Klassen gelten können, als für die einstufigen. Steht nun, wie wir annahmen, fest, daß jede sachunterrichtliche Lektion auch gelesen werden soll, so bietet dieses Lesen zugleich eine Hülfe im sachlichen Einprägen. Diese Hülfe ist in der That höchst schätzenswert, — in dreifacher Beziehung. Zum ersten fällt sie dem Lehrer gratis zu, da das Lesen, weil es von der Sprachbildung gefordert wird, ohnehin

*) Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogischen Sprache, so würde man den Namen „Lesebuch" — falls er überhaupt gebraucht werden soll — nicht ausschließlich an ein einziges, an ein sprachunterrichtliches Buch vergeben haben. Innerhalb der Altersstufen, welche die Volksschule umfaßt, sollten die sachunterrichtlichen Lehrbücher allesamt ebenso gut „Lesebuch" heißen dürfen und demgemäß gebraucht werden, wie die belletristische Anthologie so heißt und gebraucht wird. Der Prov.-Schulrat Otto Schulz (der Begründer des Brandenburger Schulblattes) nannte darum sein biblisches Historienbuch mit Recht und gutem Bedacht: „biblisches Lesebuch."

geschehen muß. Es werden gleichsam mit einem Feuer zwei Töpfe gekocht. Zum andern ist dieses Wiederholen, weil die ausführliche Darstellung den Stoff in allen Einzelheiten vorführt, so genau und umfassend als möglich. Der dritte Vorteil liegt etwas versteckter, verdient aber nicht minder geschätzt zu werden. Um auf ihn aufmerksam zu werden, muß man sich erinnern, daß dem Repetieren als solchem, weil dem Stoffe denn der Reiz der Neuheit fehlt, notwendig mehr oder weniger Langeweile anhaftet. Sollen nun die Schüler doch munter bei der Sache sein, so erwächst daraus für den Lehrer die nicht leichte Aufgabe, das Langweilige so viel als thunlich wegzuschaffen. Dafür giebts mancherlei Mittel — die man bei der Psychologie erfragen muß. Eins derselben besteht darin, das Repetieren so einzurichten, daß es sich nicht als solches kenntlich macht, sondern wie ein Neulernen erscheint. Das ist's gerade, was die sog. „immanente" Repetition, wie sie z. B. beim Rechnen fort und fort zur Anwendung kommt, vor der expressen voraus hat, daß ihr dieser Vorteil von selbst zufällt. Auch in unserm Falle, beim Lesen der sachunterrichtlichen Lektionen, tritt dieses günstige Moment ohne Zuthun des Lehrers mit auf. Denn wenn vorher die wichtigsten Daten und ihre Reihenfolge auf mündlichem (conversatorischem) Wege wiederholt und gut eingeprägt sind, und nun die Lektion gelesen werden soll, so sehen die Schüler darin nur eine neue Übung — was es auch in der That ist; und da ihnen um dieses neuen willen nicht zum Bewußtsein kommt, daß dabei ein Repetieren stattfindet, so wird damit das sonst unvermeidliche Gefühl der Langeweile fern gehalten.

Man könnte denken, es seien doch eigentlich bloß die mehrstufigen Klassen, welche besondere Ursache hätten, sich über diese Hülfe im sachlichen Einprägen zu freuen, da ja in der einstufigen Klasse der Lehrer Zeit genug habe, auf konversatorischem Wege den Stoff einzuprägen. Sehen wir genauer zu, wie es sich verhält. Allerdings sind die Lehrer der einstufigen Klassen hinsichtlich des Einprägens günstiger gestellt, und sie haben somit auch die Pflicht, diesen Vorteil möglichst auszunutzen. Handelte es sich daher bloß um das sachliche Einprägen, so würden diese Klassen vielleicht mit einem kompendiarischen Leitfaden ausreichen. Da dieselben aber um der Sprachbildung willen — nämlich behufs des Redenlernens und des Lesenlernens — die sachunterrichtlichen Lektionen doch lesen müssen, (wozu denn eben ausführliche Darstellungen erforderlich sind): so werden sie die dadurch geleistete Hülfe beim Einprägen, weil sie ihnen gratis zufällt, ebenfalls nur willkommen heißen können, wenn sie derselben auch nicht so bedürftig sind, wie die mehrstufigen Klassen. Wollten jedoch die einstufigen Klassen sich mit dem üblichen kompendiarischen Leitfaden begnügen, mithin auf das Lesen der realistischen Lektionen verzichten, während die mehrstufigen Klassen ein Real-Lesebuch besäßen und dasselbe in der angegebenen Weise redlich benutzten: so ist mir nicht zweifelhaft, daß jene nicht bloß in der Lesefertigkeit, sondern auch in der Sprach-

bildung überhaupt hinter diesen merklich zurückbleiben würden. Was dann das realistische Lernen betrifft, so ist nicht abzusehen, was sie durch ihren kompendiarischen Leitfaden gewinnen wollen, was sie nicht auch durch ein ausführliches Lehrbuch erreichen könnten.

Dabei ist noch Eins zu bedenken. Bekanntlich verleitet die verschrumpfte Gestalt des kompendiarischen Leitfadens leicht dazu, sich über das darin enthaltene Stoffquantum arg zu täuschen, d. h. das Maß des Lehrmaterials zu hoch zu greifen. Wie nun, wenn den einstufigen Klassen ihre günstigere Stellung zusamt dem scheinbar knappen Leitfaden zum Fallstrick wird? Wo das geschieht, da ist gewiß, daß sie auch im fachlichen Lernen, sofern nach wirklicher Bildung gefragt wird, hinter den mehrstufigen Klassen zurückbleiben, falls diese ein ausführliches Real-Lehrbuch gebrauchen; denn da dieses Lehrbuch sie verpflichtet, die realistischen Lektionen auch lesen zu lassen, so haben sie darin gegen jene Verirrung des Stoffübermaßes einen starken Schutz. Alles wohl erwogen, werden daher auch die einstufigen Klassen Ursache genug finden, in ihrem eigenen Interesse das ausführliche Real-Lehrbuch freudig zu begrüßen.

Ein paar Zusätze — wider etwaige Mißverständnisse.

Erstlich: die geforderten ausführlichen Darstellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leisten hat, nicht das Geringste mindern, — wie ja auch das biblische Historienbuch nicht sagen will, der Lehrer dürfe etwas von seiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieselben wie bei einem kompendiarischen Leitfaden. Der Unterschied liegt vielmehr in einem Plus der Durcharbeitungsoperationen, nämlich darin, daß jede Lektion auch rite gelesen werden soll — zunächst in der Schule und sodann wiederholungsweise zu Hause. Das Buch soll demnach einen Dienst thun, den das mündliche Lehrwort überhaupt nicht leisten kann.*)

Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich an das sog. „Lesebuch“ anschließen sollte. Die

*) Ein paarmal ist mir in einem Schulblatte der Einwand begegnet: „bei ausführlichen Real-Lehrbüchern könnten bequeme Lehrer sich verleiten lassen, das mündliche Lehrwort thunlichst zu sparen und dafür die realistischen Lektionen den Schülern zum Auswendiglernen aufzugeben — wie dies an jenen Stellen dem Vernehmen nach auch mit dem biblischen Historienbuche geschehe.“ Da dieser Einwand nicht bestreitet, daß die bezeichnete Form der Real-Lehrbücher principiell die richtige ist, so frage ich einfach: Sollen die fleißigen Lehrer darum auf das zweckmäßigere Lehrbuch verzichten, weil bequeme Lehrer dasselbe möglicherweise mißbrauchen? Übrigens müßten dann die kompendiarischen Leitfäden ebenfalls verboten werden, da ja jene Lehrer auch diese Bücher zum Auswendiglernen aufgeben können.

Regulative wollten keinen selbständigen Realunterricht und demgemäß auch kein besonderes Real-Lehrbuch; diese Zweige des Sachunterrichts waren im Sprachunterricht einquartiert, d. h. aus dem realistischen Gebiete brauchte nur so viel gelernt zu werden, als bei der sprachunterrichtlichen Behandlung der realistischen Lesestücke von selbst haften blieb. Meine Forderung setzt dagegen (nach These 1) selbständige Real-Lehrstunden voraus und eben darum (nach These 2) ein besonderes Real-Lehrbuch. Der Unterschied zwischen diesem Standpunkte und dem der Regulative ist somit so groß, daß er nicht größer sein kann.

Drittens sei noch daran erinnert, daß die obige Forderung, obwohl sie an und für sich mit der Frage vom Quantum des Lehrstoffes nichts zu thun hat, doch indirekt einen Einfluß auf die Feststellung desselben ausübt. Da nämlich die geforderte Form des Realbuches auf eine vermehrte Verarbeitung und Verwertung des Lehrmaterials zielt — vermittelst des Lesens — so muß sie notwendig eine größere Vereinfachung desselben zur Folge haben. Ich würde es nicht für nötig gehalten haben, diesen Punkt ausdrücklich zu konstatieren, wenn nicht ein Vorkommnis daran gemahnt hätte. Von einem Schuloberen soll gelegentlich wider die ausführlichen Realbücher geltend gemacht worden sein: da sie weit dicker wären als die kompendiarischen Leitfäden, so würden sie das Lehrstoffübermaß begünstigen. Einer so ausgesuchten Oberflächlichkeit gegenüber ist es offenbar rätlich, auf wichtige Punkte zwei mal den Finger zu legen.

Überblicken wir zum Schluß die drei Thesen:

1. der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein — in allen Schulen, von unten auf;
2. der Realunterricht erfordert ein besonderes Lehrbuch — in allen Schulen, von unten auf;
3. die Darstellung in diesem Buche muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein.

Die erste Forderung ist in den „Allg. Best." anerkannt und wird nur noch von den Anhängern der Regulative bestritten.

Die zweite geht schon teilweise über die „Allg. Best." hinaus, da dieselben nur den mehrklassigen Schulen ein besonderes Real-Lehrbuch gestatten.

Die dritte spricht unsern eigentlichen Reformgedanken aus.

II.

Die Reform im Sprachunterricht.

Um den Leser möglichst mit eigenen Augen sehen und urteilen zu lassen, soll unsere Untersuchung bedachtsam Schritt vor Schritt vorrücken und zunächst an einen Nebenfehler des couranten Sprachunterrichts anknüpfen. Der Grund- und

Hauptfehler, von dem jener nur ein Symptom ist, wird sich dann im Verfolg desto deutlicher zu erkennen geben.

Bis zu Anfang der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts spielten beim Sprachunterricht die Grammatik und die grammatischen Übungen die Hauptrolle. Das Lesen im sog. Lesebuche ging wie etwas Apartes nebenher; zwar wurde es mit Fleiß betrieben, allein es war eben ein bloßes Lesen, bei dem nur die allernötigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen vorkamen. Hier lag ein doppelter Fehler vor: einmal der, daß der Sprachunterricht nicht als ein einheitliches Fach gefaßt wurde, und sodann die Überwucherung des Formalistischen, der Grammatik. Der letztere Fehler stammte eigentlich aus den höhern Schulen; man meinte, in der deutschen Grammatik einigermaßen einen Ersatz für den fremdsprachlichen Unterricht zu haben; zum Teil wirkte dabei auch eine Art Wunderglaube an die zauberhafte Bildungskraft der Grammatik mit. Lehrer und Schüler quälten sich an der trockenen Sprachlehre und ihren noch trockeneren Übungen redlich ab, — obgleich vielfach mit dem Gefühl, daß man doch wohl nicht so ganz auf dem richtigen Wege sei. Da wirkte es bei allen Verständigen wie ein erlösendes Wort, als Männer wie Mager, Kellner, Hülsmann, Wackernagel, Otto u. s. w. aussprachen: das Lesebuch muß den Mittelpunkt des deutschen Sprachunterrichts bilden. Man schaute sich gegenseitig an und sagte: Warum haben wir das doch nicht früher sehen können? Es ist ja sonnenklar: wie die andern Künste (Musik, Malerei u. s. w.) nicht durch Theoretisieren erlernt werden können, sondern durch Übung an Mustern, und wie religiöses Leben nicht gepflanzt werden kann durch Dogmatisieren, sondern durch sinnige Betrachtung religiöser Charakterbilder, so kann auch eine gesunde Sprachbildung nur an der mustergültigen Litteratur großgezogen werden.

Die „Regulative" nahmen im Sprachunterricht diesen Fortschritt auf — n. b. so weit er damals verstanden wurde — und suchten denselben in die Schulen einzuführen. Darin haben sie ein unleugbares Verdienst. Die neue Parole, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des sprachlichen Lernens bilden (und der Sprachunterricht als ein einheitliches Fach gefaßt werden) müsse, drang auch ihrem Wortlaute nach überall durch. Daneben aber blieb doch unter den Schulmännern eine Meinungsverschiedenheit bestehen, nämlich über die Frage, ob außer der Durcharbeitung des Lesebuches noch ein selbständiger Lehrgang der Grammatik wünschenswert sei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne besondere Lehrstunden gelernt werden könne, hinreiche. Über diesen Punkt ist dann seit jener Zeit unausgesetzt debattiert worden bis auf den heutigen Tag, ohne daß eine leidliche Verständigung erzielt werden konnte.

Die Regulative hatten sich für ein Minimum entschieden und darum selbständige Grammatikstunden abgewiesen. Die Gegenansicht war aber eben nicht von innen heraus, durch Gründe, überwunden — denn dazu fehlte den Re-

gulativ-Didaktikern das Zeug — sondern nur äußerlich, per Kommando, zurückgedrängt. Die Gesetzgebung hatte sich zu früh in die innere Entwickelung der Methodik eingemischt. Nach dem Gesetze der Pendelschwingung konnte daher ein Rückschlag nicht ausbleiben.

Er kam denn auch — mit den „Allg. Bestimmungen.“ Ihre Forderungen in der Grammatik lauten zwar, wenn man sie verständig auslegt, ziemlich maßvoll. Da aber der Wortlaut dehnbar ist, und überdies für die Oberstufe mehrklassiger Schulen selbständige Grammatikstunden angesetzt sind: so hatten die Unterbehörden und Lehrer freie Hand, in den dehnbaren Sack ein recht ansehnliches Quantum grammatischen Stoffes hinein zu stopfen, wenn sie das gelüstete. Es scheint auch in der That nicht wenige Schulräte und Schulinspektoren gelüstet zu haben. In manchen Gegenden sahen sich die Schulen durch die Regierungsinstruktionen dergestalt mit grammatischen Anforderungen überschüttet, daß den Lehrern, sofern sie nicht allzusehr in die Grammatik verliebt waren, angst und bange werden mußte. (Vgl. z. B. die „Lehrpläne“ der Kgl. Reg. zu Düsseldorf vom Jahre 1873.) Auch strömte wieder eine Menge grammatischer Leitfäden auf den Büchermarkt. Kurz, es sah aus, wie wenn für eine aufgestauete Flut auf einmal die Schleusen geöffnet worden wären.

Unbestreitbar sind solche starke Schwankungen in der Unterrichtsgesetzgebung verkehrt und schädlich, ja geradezu unnatürlich. Ein Leib, dessen Kopf am Schwindel leidet, ist übel beraten. „Kopf kalt, Füße warm,“ sagt darum das Sprichwort. Je weiter in der Schulwelt die Ansichten über irgend ein Lehrfach noch auseinander gehen, desto vorsichtiger muß der Unterrichtsgesetzgeber eingreifen. — Doch sehen wir zu, wie es seit 1872 im Sprachunterricht weiter gegangen ist.

Soviel jetzt in der Grammatik mehr geleistet werden sollte als unter den Regulativen, um eben so viel mußten die Leistungen im Lesen zurückbleiben. Überdies sah sich das Lesen noch dadurch beeinträchtigt, daß der Sprachunterricht einige Stunden an den Realunterricht abtreten mußte.*) Seit mehreren Jahren wird denn auch in den Kreisen der Schulinspektoren immer lauter geklagt, daß die Leistungen im Lesen gegen früher zurückgegangen seien. Voraussichtlich wird daher in nicht allzulanger Zeit ein abermaliger Umschlag in der Unterrichtsgesetzgebung eintreten, — wenn auch nicht mit großem Geräusch von der Centralstelle aus, sondern still und stückweise, allmählich, durch Reskripte der Unterbehörden. Wie mag er ausfallen? Das kann uns eine andere Thatsache zeigen. Die Klagen der Schulrevisoren über den Rückgang im Lesen richten sich fast ausnahmslos an-

*) Der Leser wolle nicht übersehen, daß diese Maßregel nur da und deshalb eine Beeinträchtigung des Lesenlernens zur Folge hat, wo und weil das Real-Lehrbuch ein kompendiarischer Leitfaden ist. Bei Realbüchern mit ausführlichen Darstellungen, wo dann jede Lektion auch gelesen werden muß, würde das Lesen wie der Sprachunterricht überhaupt keine Schädigung erleiden, mithin jene Maßregel ganz gerechtfertigt sein.

klagend nicht wider die Grammatik, sondern wider die Realien. Bei der zu erwartenden Änderung der Lehrinstruktionen wird demnach vornehmlich der Realunterricht eine Beschränkung erfahren, dagegen die Grammatik gar nicht oder nur unbedeutend. Im Lichte der Schulgeschichte betrachtet, heißt das: für den nicht ausgetragenen Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien muß der unschuldige Realunterricht die Unkosten bezahlen.

So werden wir also auch durch die gefährdete Stellung der Realien gemahnt, den Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien scharf ins Auge zu fassen. Woran mag es nun liegen, daß diese Parteien trotz alles Debattierens sich bis jetzt über ihre Streitfrage (Quantum der Grammatik) nicht haben verständigen können? Denkt man daran, daß dieses Debattieren schon über vierzig Jahre gedauert hat, und bereits eine ganze Lehrergeneration darüber hingegangen ist, so drängt sich die Vermutung auf, daß hier ein geheimes Hindernis im Spiele sein müsse, — ein Irrtum oder ihrer mehrere, woran beide Teile leiden. So ist es in der That.

Jede Partei hat nämlich von dem Princip, was sie in diesem Streithandel betont — die eine die Litteratur (Lesebuch), die andere die Sprachlehre — nur die Halbscheid erfaßt, was aber die Gegenpartei ebenfalls nicht weiß. So weiland, so noch heute. Jede Partei hat eben in den langen vierzig Jahren nichts hinzugelernt; — ich meine aber nicht etwas, was sie von dem Gegenpart hätte lernen können, sondern was sie vermöge ihres eigenen Princips hätte finden müssen. Wir haben es also mit zwei Irrtümern zu thun, wollen aber um der Billigkeit willen jeder Partei nur denjenigen Irrtum anrechnen, der ihr zunächst vor den Füßen lag.

Worin besteht nun das jeder Parteiansicht anhaftende Manko? Beginnen wir mit der Grammatikpartei.

Die Grammatisten haben übersehen, daß zur Sprachlehre außer der Grammatik auch die Onomatik (die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen) gehört, — ja, daß dieser Teil der Sprachlehre für das Sprachverständnis wie für die Bildung überhaupt weit fruchtbarer ist als die Grammatik, zumal in der Volksschule.*) In manchen sprachunterrichtlichen Leitfäden ist allerdings auch die Onomatik einigermaßen herangezogen; allein die „Allg. Best." und die Regierungsinstruktionen (z. B. die sehr ausführlichen der Kgl. Reg. zu Düsseldorf), welche die offizielle Vertretung der grammatischen Partei bilden, erwähnen den onomatischen Teil der Sprachlehre auch nicht mit einer Silbe. Hätten dagegen die Grammatisten im Verlaufe der Zeit erkannt, daß sie ihr eigenes

*) Der Name „Onomatik" (vom griechischen onŏma = Wort) ist in der Schulsprache so viel mir bekannt, zunächst durch Dr. Mager in Gebrauch gekommen. Von der Grammatik unterscheidet sich die Onomatik sehr scharf dadurch, daß dort der Blick auf das äußere, auf die sprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen sich richtet.

Princip bisher nur halb vertreten hätten, so würde dies der Verständigung mit der Gegenpartei in mehrfacher Weise förderlich gewesen sein. Denn wenn die Grammatik die der Sprachlehre zugewiesene Stundenzahl mit ihrer Schwester Onomatik teilen soll, so muß sie ihren eigenen Lehrstoff auf die Hälfte reducieren. Damit würden dann die Grammatisten sich selber demonstriert haben, daß die Volksschule mit bedeutend weniger grammatischem Stoffe auskommen kann. — Aber noch ein zweites Einigungsmoment trägt der onomatische Unterricht in sich. In der Volksschule kann die Onomatik, wenn sie fruchtbar sein soll, nicht isoliert betrieben werden, sondern nur im engsten Anschluß an die laufende Lektüre und an den gesamten übrigen Unterricht. Dies geschieht nun zunächst in der Weise, daß alle im Lesebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden unbekannten Wörter und Redefiguren kurz erklärt werden, — sei es mit Hülfe stammverwandter oder synonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt sind, oder durch Umschreibung. Wie man sieht, ist das so weit nichts anderes, als was der Lesebuch- und der gesamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einsichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müssen. In der That, so weit haben bisher schon beide Parteien onomatischen Unterricht erteilt, wenn derselbe auch nicht mit diesem Namen bezeichnet wurde. Freilich muß noch etwas hinzukommen. Es ist, kurz gesagt, dies. Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie sie vorkommen, nach geschehener Erklärung sofort vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben (ohne Erklärung); so die ganze Woche hindurch. Am Schlusse der Woche, in der Onomatikstunde, werden sie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verständnis aufgefrischt ist, mit den Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hause fest eingeprägt. Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in seinen Faden zu machen, — oder schulmäßig gesprochen: als wenn über dem Docieren das Memorieren versäumt wird. Aus demselben Grunde muß deshalb alle 4—6 Wochen auch eine umfassendere Repetition stattfinden, wenigstens bei den Schwächeren. (Vgl. die oben erwähnten Abhandlungen „Über den naturkundlichen Unterricht", Ev. Schulbl. 1872, II. Artikel S. 172.)*) Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit gewesen wäre, einen solchen onomatischen Unterricht in Vorschlag gebracht, so würde die Litteraturpartei, wofern sie ihr eigenes Princip verstand, freudig haben zustimmen müssen, da dieser neue Lehrzweig offensichtlich einem Bedürfnisse der Lektüre wie des gesamten übrigen Unterrichts entgegenkommt.

Betrachten wir jetzt, wie die Lesebuch- oder Litteratur-Partei ihr eigenes Princip nicht zu Ende gedacht hat. In diesem Versäumnis liegt, wie

*) Genaueres über die Einrichtung und Behandlung des onomatischen Wörterheftes nächstens in einem besondern Artikel.

sich zeigen wird, das Haupthindernis, welches der Einigung der beiden sprachunterrichtlichen Parteien im Wege gestanden hat; hier liegt eben auch das Grundgebrechen des couranten Sprachunterrichts. Was die Grammatisten ihrerseits versäumt hatten — hinsichtlich der Onomatik — ist dagegen nur kleine Kleinigkeit.

Als die Litteratur-Partei einstmals den trefflichen Grundsatz proklamierte, daß das Lesebuch (als Auslese der Nationallitteratur) die Basis der Sprachschulung bilden müsse, da hat sie übersehen, daß dieses sog. „Lesebuch" nur die eine, die schönsprachliche Hälfte der Nationallitteratur vertritt; denn die andere Hälfte steckt anderswo, in dem Schriftentum der verschiedenen Wissenschaften, oder volksschulmäßig geredet: in den Lehrbüchern der Religion und der humanistischen und naturkundlichen Realien. An dem belletristischen Lesebuche läßt sich ja eine gewisse, auch nicht unbeträchtliche Sprachbildung gewinnen, aber nicht eine solche, die gesund, volkstümlich und echt praktisch ist; denn dazu gehört auch die sprachliche Schulung durch die sachunterrichtlichen Lehrbücher. (S. „Grundlinien ꝛc." S. 45 ff.) Jenes nicht unrichtige, aber nur halb verstandene und darum höchst einseitig formulierte Princip der Litteratur-Partei muß demnach dahin ergänzt werden, daß es lautet:

> „Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule sind das belletristische Lesebuch **und** die **sachunterrichtlichen** Lehrbücher.

Das ist mein Vorschlag zur Reform des Sprachunterrichts.

Selbstverständlich setzt das Litteraturprincip in diesem Vollsinne voraus, daß die sachunterrichtlichen Lehrbücher nicht kompendiarische, dürre Leitfäden, sondern wirkliche Lesebücher sind, wie dies auch das biblische Historienbuch von jeher gewesen ist. Was oben (sub I.) im Interesse der Sachbildung gefordert wurde, das sehen wir hier zugleich vom Standpunkte des Sprachunterrichts verlangt. Liegt in dieser Verdoppelung der Forderung einerseits ein endgültig abschließender Beweis für ihre Wahrheit, so andrerseits der handgreiflichste Beweis für ihre ungemeine Wichtigkeit, da sie über die beiden bedeutsamsten Gruppen der Lehrfächer, also über mehr als zwei Drittel des gesamten Unterrichts, sich erstreckt. Eine wichtigere methodische Frage als die von der Form der sachunterrichtlichen Lehrbücher kann es somit nicht geben.

Hätte die Lesebuch-Partei im Verlaufe der Zeit so viel hinzugelernt, um einsehen zu können, daß sie das Litteraturprincip nur halb vertrat, und hätte sie demgemäß die bezeichnete Ergänzung des Lesestoffes in Anregung gebracht: so würde sie nicht nur die Streitfrage mit den Grammatisten vollends erledigt und überhaupt eine völlige Umschmelzung der alten sprachunterrichtlichen Parteiansichten bewirkt, sondern obendrein auf dem Gebiete des Realunterrichts Frieden gestiftet, nämlich sowohl die Gegner der Realien als auch die Anhänger der Leitfäden von ihren beiderseitigen Irrtümern bekehrt haben. Hier ist jedoch nur vom Sprach-

unterricht und speciell von der grammatischen Haderfrage zu reden. Sehen wir zu, wie es derselben bei der Einführung des vollen Litteraturprincips ergeht.

Die Grammatik hat, wie wir oben sahen, bereits die Hälfte ihres Lehrstoffes opfern müssen — kraft ihres eigenen Vollprincips, um der Onomatik Raum zu schaffen. Nun muß aber auch noch für den neu eintretenden sachunterrichtlichen Lesestoff Platz gemacht werden. Die Leseübungen an diesem Stoffe werden zwar in die sachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieses Lesen aber dem Sprachunterrichte zu gute kommt, so wird derselbe zum Dank auch einen Gegendienst zu leisten haben, nämlich (außer dem onomatischen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der sachunterrichtlichen Aufsatzübungen in seine Stunden übernehmen müssen. Durch dieses neue Zurechtrücken der verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts wird die Grammatik abermals einige Einschränkung erfahren und dürfte damit so ziemlich auf ein bequemes Maß reduciert sein. Die Sachlage selbst erlöst die Parteien vom Disputieren. — Von da ab tritt übrigens noch ein anderes Einigungsmoment in Wirksamkeit, und das ist im Grunde die Hauptkraft zur Verständigung der beiden Parteien. Die alte Streitfrage erhält ein ganz anderes Gesicht. Wenn nämlich der Lesestoff durch die Ergänzung vom Sachunterricht her zu seiner vollen Ausdehnung und Mannigfaltigkeit gelangt ist; wenn ferner die mündlichen und schriftlichen Übungen sich über dieses ganze Gebiet erstrecken; wenn endlich der so unentbehrliche onomatische Unterricht sein Recht gefunden hat: dann erst wird vollaus klar werden — aber dann auch gewiß — was der Grundsatz in seinem Vollsinne sagen will, daß die Litteratur die Basis des Sprachunterrichts bilden müsse. Mit andern Worten: man wird allerseits einsehen, daß beim Sprachunterrichte die sprach- und geistbildende Kraft vornehmlich in denjenigen Übungen liegt, welche an litterarischem Inhalte vorgenommen werden. Ist nun diese Einsicht durchgedrungen, dann kann niemand mehr den Wunsch hegen, diese bildenden Übungen (des Lesens, Sprechens, Aufsatzschreibens) zu gunsten bloß formalistischer (grammatischer) zu verkürzen; im Gegenteil, man wird einmütig den grammatischen Stoff auf das allernotwendigste beschränken. Damit wird dann die alte sprachmethodische Haderfrage verschwunden sein — wie der Nebel vor der Sonne verschwindet.

Welche Umwandlung die übrigen Zweige des Sprachunterrichts durch die Anerkennung des vollen Litteraturprincips erfahren müssen, kann ich hier nicht ausführen. Nur darauf sei hingewiesen, daß dann nicht bloß das Lesen und Reden, sondern auch die Aufsatzübungen (von unten auf) sich über das ganze Litteraturgebiet erstrecken werden. War schon das handgreiflich einseitig, die Leseübungen auf die belletristischen Darstellungen zu beschränken und demgemäß dieses Buch allein „Lesebuch" zu heißen, so ist es doppelt einseitig, wenn auch das Aufsatzschreiben auf die belletristischen Stoffe beschränkt sein soll. Jener Einseitigkeit beim Lesen steht eine Entschuldigung zur Seite: sie stammt aus der

Zeit, wo die Volksschule noch keinen selbständigen Realunterricht besaß; und ob jetzt der selbständige Realunterricht eingeführt ist, so liegt darin doch noch keine Mahnung zum Lesen, so lange derselbe keine ausführlichen Lehrbücher besitzt. Der Einseitigkeit bei den Aufsatzübungen fehlt dagegen jede Entschuldigung, seitdem der selbständige Realunterricht im Gange ist; denn die schriftlichen Übungen an diesem Stoffe setzen nur einen voraufgegangenen mündlichen Unterricht voraus. — Die Frage, was für Aufsatzformen (Beschreibungen, Erzählungen, Briefe u. s. w.) geübt werden sollen, hat mit der Frage, woher der Stoff zu nehmen ist, direkt nichts zu thun.

III.

Die Einzelvorteile der Doppelreform.

Zunächst muß ein allgemeines Ergebnis der vorstehenden Untersuchungen konstatiert werden. Ich meine, was eingangs über den logischen Zusammenhang der beiden Reformen bemerkt war. Es hieß dort:

Die beiden Reformen sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung; ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts (die anschaulich-ausführliche Darstellung im Real-Lehrbuch) anerkannt, so folgt die des Sprachunterrichts (die Ergänzung des bisherigen halben Litteraturprincips) von selbst; und umgekehrt: wird diese Reform des Sprachunterrichts anerkannt, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Noch mehr. Die Notwendigkeit der Reform im Realunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Sprachunterrichts beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform im Sprachunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Realunterrichts beweisen. — Mit einem Worte: beide Reformen gehören zusammen — wie Schloß und Schlüssel, die bekanntlich nicht nur einander fordern, sondern wo jeder Teil zugleich die Probe für die Richtigkeit des andern ist.

Dieser logisch-sachliche Zusammenhang der beiden Reformen verdient vor allem fest gemerkt zu werden. Einmal geht daraus hervor, daß schon der Beweis von einer Seite allein genügt, um beide Reformvorschläge zu rechtfertigen, und somit der Beweis von der andern Seite eigentlich nur dazu dient, um die Kurzsichtigkeit einer Methodik, die weder das eine noch das andere Reformbedürfnis sehen kann, desto heller ins Licht zu stellen. Zum andern ist hier an einem Beispiele augenfällig zu erkennen, was für einen großen Unterschied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein bloßer Haufen von Lehrgegenständen oder als ein organisches Geglieder begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muß, sich um eine solide Theorie des Lehrplans zu bekümmern.

Überblicken wir jetzt die Einzelvorteile im Sachunterricht und Sprachunterricht, welche aus den sub I und II entwickelten Reformgedanken sich ergeben — gegenüber den mannigfachen Fehlern und Lücken, an welchen diese beiden wichtigsten Gruppen der Lehrfächer bisher gekrankt haben. Jene Vorteile bilden, wie sich nachstehend zeigt, eine stattliche Reihe.

A. Realunterricht (resp. Sachunterricht überhaupt):

1) Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher — anstatt der bisherigen ungeeigneten kompendiarischen Leitfäden.

Wie diese richtigen Lehrbücher, falls der Lehrer seine Schuldigkeit thut, den vollen Lernerfolg an Kenntnissen und Bildung verbürgen, und dazu im Lesen, so wird dann dieser Lernerfolg dem Realunterrichte auch zum gebührenden Kredit verhelfen, — während die kompendiarischen Leitfäden nur einen mangelhaften Lernertrag lieferten, zumal in Ansehung der Bildung und des Lesens, und dadurch dieses Lehrfach in Mißkredit gebracht hatten.

2) Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirksamen Schutz wider das Stoffübermaß in diesem Fache — gegenüber der Verleitung zum Überschreiten des rechten Maßes bei den Leitfäden.

Ohne Zweifel hat das Stoffübermaß, wozu die Leitfäden verleiteten, ebenfalls dazu beigetragen, den Lernerfolg zu schmälern und dieses Fach in Mißachtung zu bringen.

3) Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklassigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht — während die Leitfaden-Ära diesen Schulen zwar einen selbständigen Realunterricht auflud, aber das selbständige Lehrbuch versagte.

Da ein Unterricht, dem das geeignete Lehrbuch fehlt, nur dürftige Resultate liefern kann; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen kann: so konnte diese Schule den aufgetragenen Realunterricht nur als eine Last empfinden. Die richtigen Realbücher werden diese Last in Lust verwandeln.

Daß die offizielle Didaktik für die einklassigen Schulen keinen Rat wußte, und daß nun dort der Realunterricht nicht nur arg verkümmert, sondern obendrein den Lehrern zu einer drückenden Last gemacht ist — schon das allein hätte ihr die Augen öffnen können und sollen, daß sie mit ihrer Leitfaden-Methode nicht auf dem rechten Wege war.

4) Der Realunterricht kann jetzt von unten auf schulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege steht, auch den unteren Stufen (nach Absolvierung der Fibel) das geeignete Real-Lehrbuch zu schaffen — während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieses Hülfsmittel entbehren mußten.

Nur dann kann der Realunterricht auf der Oberstufe die zu wünschenden Resultate an Kenntnissen und Bildung erzielen, wenn er von unten auf schulmäßig betrieben, mithin überall auch durch ein geeignetes Lehrbuch unterstützt wird. Selbstverständlich handelt es sich auf den unteren Stufen nicht darum, möglichst viele Kenntnisse zu sammeln, sondern den Sinn für diese Objekte zu wecken und überhaupt den Geist zu schulen; was dann innerhalb dieser Hauptzwecke ohne Beschwerde an positivem Wissen erworben wird, das verdient allerdings auch geschätzt zu werden.

Das bisherige Fehlen eines Realbuches auf den unteren Stufen ist gleichfalls ein deutliches Zeugnis für die Unzulänglichkeit der Leitfaden-Methode.

B. Sprachunterricht:

5) Die litterarische Basis des Sprachunterrichts wird jetzt — anstatt der bisherigen halben — eine ganze, indem sie außer dem belletristischen Lesebuche auch die sämtlichen sachunterrichtlichen Lehrbücher umfaßt.

Vor allem ist es die Leseübung, welche dadurch einen höchst beträchtlichen Zuwachs gewinnt; auch das Aufsatzschreiben erweitert und vermannigfaltigt sich; ebenso das onomatische Verständnis.

Zu dieser mehrfachen Steigerung des sprachlichen Könnens tritt aber auch ein Gewinn anderer, innerlicher Art, der vielleicht noch höher zu schätzen ist als jener. Die Sprachbildung wird von ihrer belletristischen Einseitigkeit erlöst; sie wird gesunder, volkstümlicher, praktischer. Alle klassische Belletristik in Ehren — allein bei dem bisherigen Halbscheidsprincip, wonach bloß das schönsprachliche Lesebuch als die litterarische Basis der Sprachschulung galt, sah es fast so aus, wie wenn die Volksschüler wo möglich zu Poeten oder schöngeistigen Feuilletonisten gemacht werden sollten.

6) Durch die Vervollständigung der litterarischen Basis wird auch der Begriff des sog. Lesebuchs endlich seine volle Klärung finden.

Das wäre in der That eine große Wohlthat. Obwohl schon vor 40 Jahren das „Lesebuch" ganz richtig dahin definiert wurde (von Mager, Wackernagel u. s. w.), daß dasselbe lediglich eine belletristische Mustersammlung sein müßte; und obwohl diese Definition seitdem fleißig nachgesprochen worden ist, auch von den Schulgesetzgebern: so spukte nichts destoweniger in der Praxis, selbst in der Schulverwaltung, noch immer jener alte unklare Begriff fort, der das sprachliche Lesebuch für ein Doppelwesen, nämlich zugleich für ein Realbuch hielt. Diese Unklarheit hat schlimme Folgen gehabt und zwar gerade für einen Unschuldigen, für den armen Realunterricht, der ohnehin schwer zu Ehren kommen kann.

Die erste Folge ist die gewesen, daß den einklassigen Schulen fort und fort das richtige Real-Lehrbuch vorenthalten und als angeblicher Ersatz dafür das gänzlich ungeeignete sog. Lesebuch aufgenötigt wird, so daß nun diesen Schulen ihr verkümmerter Realunterricht um des verkehrten Hülfsbuches willen obendrein zur Last werden muß. — Zum andern hat jene Unklarheit mit dazu beigetragen, daß die Unzulänglichkeit der realistischen Leitfäden so schwer zum Bewußtsein kommen wollte, weil man sich einredete, deren Trockenheit, Magerkeit und Langweiligkeit lasse sich durch das daneben gebrauchte belletristische Lesebuch wieder gut machen. Hier waren es gerade die Anhänger der Leitfäden, welche — Hand in Hand mit den Anhängern der Regulative — den alten unklaren Begriff des sog. Lesebuches fortpflanzen halfen. — Ein drittes Symptom offenbart sich bei manchen sonst ganz

korrekten belletristischen Lesebüchern gleichsam als letzter Rest noch in der Einteilung des Stoffes. Dort findet sich nämlich zuweilen die besondere Rubrik „realistische Lesestücke“ oder mit specialisierter Benennung: geschichtliche, geographische, naturkundliche. Daß man diskursiv von realistischen Stücken des Lesebuchs sprechen darf (wozu dann aber z. B. auch poetische gehören können), ist selbstverständlich; allein eine andere Frage ist, mit welchem Rechte es eine besondere Rubrik unter diesem Namen geben kann. Das belletristische Lesebuch läßt sich nach zwei Gesichtspunkten einteilen: entweder nach dem Inhalte der Stücke, oder nach ihrer Darstellungsform. Bei jenem Gesichtspunkte erhält man allerdings auch „realistische“ Lesestücke und dann daneben „religiöse“ — oder genauer (nach den drei sachunterrichtlichen Gebieten): 1) naturkundliche, 2) humanistische, 3) religiöse. Beim Einteilen nach der Darstellungsform ergeben sich zunächst die beiden Hälften: A. Poesie, B. Prosa; und dann dort die Unterrubriken: lyrisch, episch, dramatisch, nebst dem halbprosaischen didaktischen Genre; hier die Unterrubriken: Beschreibungen (inkl. Erzählungen), Abhandlungen (inkl. Erklärungen z. B. in der Naturlehre, pros. Rätsel u. s. w.), Reden (inkl. Proklamationen, Gespräche, Briefe, Gebete u. s. w.). Beide Einteilungen würden sich allenfalls auch verbinden lassen — in der Weise, daß man erst auf den Inhalt sieht und dann jede der drei Hauptabteilungen (Natur, Menschenleben, Religion) noch nach der Darstellungsform klassifiziert. Welche von diesen verschiedenen Einteilungen die zweckmäßigere sein mag, geht uns hier nicht an*); aber das muß gefordert werden, daß das principium divisionis, welches einmal gewählt ist, auch logisch richtig durchgeführt sei. Wenn nun in einem belletristischen Lesebuche die Rubrik „realistische“ Lesestücke (oder specialisiert: geschichtliche, geographische, naturkundliche) vorkommt, während die übrigen Stücke nach der Darstellungsform geordnet sind, so ist das nichts anderes als logische Konfusion, da diese Klassifizierung unterwegs von einem Gesichtspunkte zum andern überspringt. Ohne Zweifel hat dabei außer der mangelhaften logischen Schulung auch jener alte unklare Begriff des sog. Lesebuchs mitgewirkt, nämlich der Gedanke, daß dieses Buch eine nähere Beziehung zum Realunterricht habe, während es in Wahrheit zu den beiden realistischen Gebieten keine nähere Beziehung hat als zu dem religiösen. Mag ein solches Lesebuch seinem Inhalte nach ein echt belletristisches, also ganz begriffsmäßig sein — schleppt es aber in der Einteilung jene unlogische Rubrik nach, so wird durch diese Konfusion doch wieder der alte unklare Gedanke befestigt, dieses Buch habe eine besondere Beziehung zum Realunterrichte. — Ein viertes Symptom der alten Unklarheit trägt das sog. Lesebuch in seinem Namen zur Schau. Wenn

*) Nebenbei gesagt, würde ich nach der Darstellungsform einteilen, dann aber ein zweites Inhaltsverzeichnis beifügen, worin die Stücke nach ihrem Inhalte zusammengestellt sind.

es in der Schule noch andere Bücher giebt, in denen gelesen wird und zwar auch behufs der Übung im Lesen — und wären es auch bloß die religiösen — so kann jenes eine Buch nicht allein „Lesebuch" heißen. In dem falschen Sprachgebrauch, ein einzelnes Buch apart nach dem Lesen zu benennen, lag der Keim und Anfang des Irrtums, welcher das sprachliche und sachliche Lernen zu beiderseitigem Schaden so weit auseinandertreten ließ. Abgesehen von den Fibelübungen soll das Lesen nur an wissenswürdigem Inhalte geschehen, nämlich zu dem doppelten Zwecke, einmal die Lesefertigkeit zu steigern und sodann diesen Inhalt zu lernen; wie denn auch bei dem belletristischen Lesebuche dieser zweite Zweck eben so wesentlich ist als der erste, da sein sachlicher Inhalt (in und mit der schönen Form) einen eigentümlichen Bestandteil unserer Kultur repräsentiert. Soll nun dieses Buch allein und par excellence „Lesebuch" heißen, so hat das eine zwiefache schlimme Folge: erstlich erleidet es selber eine Degradation, indem der Blick von seinem wichtigen Inhalt abgelenkt wird; und zum andern fällt auch auf die sachunterrichtlichen Lehrbücher eine Verdunkelung, weil in Vergessenheit gerät, daß diese ebenfalls gelesen werden müssen. Wollen wir daher den unseligen Wirrwarr, der das Verhältnis zwischen Sprachunterricht und Realunterricht bisher beherrscht hat, ganz los werden, dann empfiehlt es sich, den Namen Lesebuch nur mit einem bestimmenden Beiworte (sprachlich oder belletristisch oder sogenannt — und daneben: biblisch, realistisch oder ähnlich) zu gebrauchen

Daß unsere Grundreform im Sprachunterricht (die Vervollständigung des Litteraturprincips) allen diesen Unklarheiten im Begriffe des Lesebuchs ein Ende machen wird und zwar von selbst, wenn auch in gewissen Köpfen etwas langsam, ist leicht einzusehen. Denn da jetzt die drei sachunterrichtlichen Lehrbücher ebenfalls Lesebücher sein sollen, so folgt daraus, daß das sogenannte Lesebuch eben nur eine Art dieser Bücher ist, das belletristische. Damit wird ferner gewiesen, daß bei diesem belletristischen Lesebuche nur eine solche Einteilung brauchbar ist, die mit seinem Begriffe nicht im Widerspruch steht. Und endlich wird dann auch wohl klar werden, daß das belletristische Lesebuch nicht dazu da ist, in den mehrklassigen Schulen die Mängel der realistischen Leitfäden wieder gut zu machen, und noch weniger dazu, in den einklassigen das Realbuch zu ersetzen; denn da die sachunterrichtlichen Lehrbücher so beschaffen sind, wie es ihrer Aufgabe entspricht, so ist hier ein „Wiedergut-machen" nicht nötig und ein „Ersetzen-wollen" Unsinn.

7) Die Grammatik wird einem geordneten onomatischen Unterricht neben sich Raum lassen müssen.

Es ist das Bedürfnis des gesamten übrigen Unterrichts, welches denselben fordert. Damit ist ihm auch der methodische Weg gewiesen: er muß an den gesamten übrigen Unterricht sich anschließen.

Bei denjenigen Schulen, welche im Erklären der vorkommenden unbekannten Ausdrücke bisher nichts versäumt haben, liegt das Neue in diesem Punkte nur darin, daß diese Erklärungen sicher eingeprägt und deshalb, so weit nötig, in einem Wörterhefte fixiert werden sollen, — für welche Mehrarbeit die Grammatik die erforderliche Zeit herzugeben hat.

Was eine solche onomatische Unterweisung für die Hebung des Sprachverständnisses und für die Bereicherung des geläufigen Wortvorrats austrägt, ist, wie aus langjähriger Erfahrung bezeugt werden kann, in der That sehr beträchtlich. Es würde sich das jeder auch im Voraus vorstellen können, wenn er sich vorstellen wollte, wie viel von seinen bloß hingeworfenen Worterklärungen eigentlich in den Wind geredet ist.

Daß der bezeichnete sprachliche Bildungsgewinn auch dem sachlichen Lernen von Schritt zu Schritt zu gute kommen wird, sagt sich von selbst.

8) Die vorausgegangenen Reformmaßnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken.

Diese Einschränkung wird allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schüler die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Nun kam aber auch das Übermaß des grammatischen Stoffes hinzu, was schon an und für sich eine Last war, — ungerechnet, daß dadurch die andern Zweige des Sprachunterrichts arg gedrückt wurden und indirekt auch der Sachunterricht, namentlich die Realien. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht her nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte.

Unser einem, der an 40 Jahre lang über das Quantum des grammatischen Stoffes hat disputieren hören müssen, ist an der genannten Reform insbesondere noch der Umstand sympathisch, daß jetzt dieser alte endlose Prozeß lediglich durch die Dialektik der Thatsachen, also ganz von selbst, zum Austrag gebracht werden wird. Die Zungen brauchen nichts mehr dabei zu thun. Das ist auch etwas wert, denn — der Friede ernährt.

* *
*

Der Leser hat jetzt die acht Verzweigungen (Einzelvorteile) unseres Reformgedankens vor Augen.

Wer ihre Tragweite überblickt und ihren logischen Zusammenschluß begreift, dem kann nicht entgehen, daß es eine tiefgreifende, eine Reform im großen Stil ist, die hier in Vorschlag gebracht wird.



(Der Schlußabschnitt (IV) über „die schulregimentlichen Hindernisse", der leider nicht so kurz sein kann, wie der Verf. gewünscht hätte, wird im nächsten Hefte folgen).*) F. W. D.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Prüfende Blicke ins Volksschulwesen während der letzten Jahre, auf Grund der Schulchronik von Seyffarth und des Päd. Jahresberichtes von Dittes.

(Von K. Strack, Dekan in Lang-Göns.)

(Schluß.)

Doch die Schule darf auch den Spruch nicht vergessen: „Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme Schaden an seiner Seele; oder was kann der Mensch geben, daß er seine Seele wieder löse!" Ebenso wenig den andern: „Christum lieb haben, ist viel besser denn alles Wissen." Während der

*) Die Leser der „Leidensgeschichte der Volksschule" werden sich erinnern, daß dort (S. 54) unter den Belegbeispielen zu These 2:

„Bei der hergebrachten Schulaufsichtsordnung sind die Lehrer vielfach der Gefahr ausgesetzt in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden,"

auf ein viertes Beispiel hingedeutet ist, das an jener Stelle, weil es zu viel Raum beanspruchte, nicht ausgeführt werden konnte. Es wurde versprochen, daß dasselbe gelegentlich im Ev. Schulblatte mitgeteilt werden solle. Der vorliegende Aufsatz ist dieses vierte Beispiel — nur in weiterer Ausführung. Da mir jetzt vornehmlich daran gelegen war, die Sache noch einmal allseitig klar zu stellen, so sind die Beziehungen zwischen dieser didaktischen Frage und der Schulverfassungsfrage gar nicht erwähnt. Sie liegen übrigens auch auf offener Hand; man braucht z. B. nur daran zu denken, wie die dermalige Schulverwaltung in der Behandlung des Realunterrichts so wenig Rat weiß, daß die einklassigen Schulen (und in einigen Gegenden auch schon die zweiklassigen) nur einen höchst verkümmerten Realunterricht erteilen können, der ihnen noch obendrein zur Last ist, und sie sich mithin so zu sagen wie Stiefkinder behandelt sehen.

Nur eine Bemerkung will ich beifügen. Dieweil die meisten Schuloberen (von unten bis zur Spitze) niemals in der praktischen Schularbeit gestanden haben, mithin mit den Bedingungen und Schwierigkeiten dieser Arbeit nicht hinlänglich vertraut sind; dieweil sie ferner infolge ihres Bildungsganges sich zu sehr durch die Praxis der höhern Schulen imponieren und leiten lassen; dieweil endlich ihrer viele (sei es wegen ihres geistlichen Hauptamtes, oder wegen überhäufter Administrativgeschäfte) nicht die Zeit haben, die pädagogische Litteratur nach Gebühr zu verfolgen: so hat das alles zusammen u. a. auch die schlimme Folge, daß wichtige Reformen der Methodik und der Lehrbücher, mögen sie noch so gründlich motiviert und noch so dringlich sein, oft 10, 15, 20 Jahre lang im Stadium des Disputierens stecken bleiben müssen. Auch die Geschichte des obigen Doppelreform-Vorschlages weiß davon zu erzählen — wie im Schlußabschnitte näher zur Sprache kommen wird.

letzten Jahre sind öfters Klagen gehört worden, daß die Schule diese ihre Aufgabe nicht in dem Maße erfülle, als man von ihr fordern müsse. Bei der Versammlung der evang. Lehrer-Konferenz zu Frankfurt 1878 hielt Referent einen Vortrag über die moderne Schulgesetzgebung.*) Er behauptete, daß man die Erziehungsaufgabe der Schule allzusehr verkenne und hintansetze, dagegen die intellektuelle Bildung über Gebühr bevorzuge. Er wurde darüber bei der Generalversammlung des hess. Landeslehrervereins aufs heftigste angegriffen. Man sagte: „die Volksschule sei Erziehungsanstalt hauptsächlich durch den Unterricht. Ein erziehender Unterricht sei nur der, welcher die harmonische Ausbildung des kindlichen Geistes im Auge habe und das rechte Verhältnis zwischen intellektueller und sittlich-religiöser Bildung herstelle. Ein solcher Unterricht müsse den Realien die ihnen gebührende Stellung neben der Religion herstellen.“ Ob aber das rechte Verhältnis eingehalten worden ist, das ist die Frage, um die es sich handelt. (Anmerk. 1. S. am Schlusse.)

Referent steht mit seiner Behauptung, daß das Verhältnis zu gunsten der intellektuellen Bildung alteriert worden sei, nicht vereinzelt da. Auch im österreichischen Abgeordnetenhause wurde behauptet, in der gegenwärtigen Schule sei für den Unterricht, aber nicht für die Erziehung gesorgt. Bei der Konferenz christlicher Lehrer und Schulfreunde zu Kassel 1879 erklärte man einstimmig, von den beiden Aufgaben der Schule — Erziehung zum Gehorsam und Mitteilung von Kenntnissen — gebühre ersterer der Vorzug. Der Schulinspektor und Schulrat Eichenberg erklärte in der Hauptkonferenz zu Chemnitz: „In einer Zeit, die alle Mächte zum Kampfe um das Dasein ruft, erwächst der Volksschule doppelt die Pflicht, Ernst zu machen mit dem, was schon seit langer Zeit Schlagwort im Munde der neueren Pädagogik ist, zu erziehen und nicht bloß zu lehren.“ Will man entgegnen, dergleichen Vorwürfe kämen hauptsächlich von ultramontaner und hyperorthodoxer Seite, so erinnern wir daran, daß Seminardirektor Credner von Bremen bei der Hauptlehrerversammlung in Braunschweig den Grundsatz aufstellte, die Schule müsse sich ihrer erziehlichen Aufgabe noch kräftiger bewußt werden; um den sittlichen Ideen die rechte Geltung zu verschaffen, dürfe sich dieselbe nicht zur bloßen Unterrichtsanstalt degradieren lassen. (Anmerk. 2.)

Wenn man die Erziehungsaufgabe der Schule betont, so muß man auch der Schule das Recht gewähren, die erforderlichen Disciplinarmittel anzuwenden. Wir scheuen uns nicht zu behaupten, daß die laxe Schulzucht nicht zum geringen Teil die Zuchtlosigkeit und Ausgelassenheit der Jugend, welche sich dann weiter im Leben fortsetzt, verschuldet. Man war schon im Begriffe, alle körperlichen Züchtigungen aus der Schule zu verbannen, ist aber davon, wie auch im Staatsleben von der Abschaffung der Todesstrafe, vielfach wieder abgekommen. Nur sucht man dieselbe auf grobe Vergehungen zu beschränken, um Übereilung, Gebrauch des Stockes in der Aufregung zu verhindern. Darum ist meistens befohlen, den Stock während des Unterrichts zu verschließen. In Bremen ist verordnet, daß jede körperliche Züchtigung der vorhergehenden Genehmigung des Vorstehers bedürfe. Die Lehrer sind in überwiegender Majorität der Ansicht, daß die körperliche Strafe in einer Schule für niedere Stände, wenn eine straffe Disciplin herrschen solle, unentbehrlich sei. Der Lehrer müsse durch die Schulbehörden geschützt werden, daß er nicht wegen jeder körperlichen Züchtigung dem Strafgericht anheim falle. Dafür hat sich auch der Generalstaatsanwalt Dr. Schwarze in

*) Erschienen bei Gebrüder Henninger in Heilbronn.

seiner Schrift: „Das Züchtigungsrecht des Lehrers und das Strafgesetzbuch" ausgesprochen. Der Lehrer vertrete die Stelle des Vaters; mithin falle ihm auch das Züchtigungsrecht desselben zu, und er könne wegen Ausübung desselben, auch wenn Spuren auf der Haut sichtbar wären, nicht bestraft werden. Das Schulgesetz jedes Landes gebe dem Lehrer die Grenzen an, innerhalb deren er die Züchtigung vorzunehmen habe. Halte er sich in diesen Schranken, so habe er das Gericht nicht zu fürchten. Es fragt sich aber, ob diese Schranken nicht zu enge gezogen sind, wie wir dies von der desfallsigen Verordnung der Schulbehörden in Bremen zu behaupten wagen. Wir halten es für unzweckmäßig und der Autorität des Lehrers nachteilig, wenn derselbe von jeder körperlichen Züchtigung dem Vorsteher der Anstalt Anzeige machen muß. Man nehme den Fall an, daß der Vorsteher solche gänzlich verwirft, oder auf ein verschwindendes Minimum reducieren möchte. Wenn nun der Lehrer solche in Aussicht gestellt hat und der Vorsteher tritt mit seinem veto dazwischen, wie steht der Lehrer in den Augen der Schüler da. Ist er nicht blamiert! Auch halten wir die Vollstreckung der Strafe nach Beendigung der Schule ohne Zeugen für bedenklich. Der Lehrer bedarf vielleicht solcher Zeugen zu seiner Rechtfertigung. Auch ist nicht zu übersehen, daß die Vollstreckung vor den Augen der Schüler eine Warnung für dieselben wird. Wir halten es für genügend, wenn dem Lehrer strenge befohlen wird, jede körperliche Züchtigung mit Angabe des Grundes in ein Buch zu schreiben, und wenn er die Strafe nicht in der ersten Aufregung, sondern nur nach beendigtem Unterricht, aber in Gegenwart der Schüler vollstrecken darf.

Erkennt man die Erziehungsaufgabe der Schule an, so ist damit auch schon eine Antwort gegeben auf die Frage, ob der Religionsunterricht in die Schule gehört oder nicht. Dieser Unterricht ist ohne Zweifel das beste und wirksamste Erziehungsmittel, dem kein anderes an die Seite gestellt werden kann. Es ist aber eine bekannte Thatsache, daß in Holland, Belgien und Frankreich dieser Unterricht gänzlich aus der Schule verbannt ist; bloßer Unterricht in der Moral kann denselben nimmer ersetzen. In der Schweiz findet sich in dieser Beziehung keine völlige Übereinstimmung. Die Extremen — Ultraliberalen und strengen Orthodoxen beider Konfessionen — sind meistens für Ausschließung, die einen, weil sie von der Religion überhaupt nichts wissen wollen, die andern, weil ihnen der Unterricht von Lehrern nicht streng konfessionell genug erteilt wird.*) In Deutschland sprechen sich Lehrer und Schulbehörden fast einstimmig gegen die Ausschließung aus, teilweise aus dem Grunde, weil sie erklären, es würde ihnen dadurch das beste Teil genommen, teilweise aber auch, weil sie befürchten, mit der Übergabe dieses Unterrichts an die Geistlichen falle derselbe den ihnen mißliebigen Orthodoxen anheim.

Auf der deutschen Lehrerversammlung zu Braunschweig erklärte der Schulrat Hoffmann von Hamburg: der Religionsunterricht dürfe der Schule nicht entzogen werden, wenn diese ihren Zweck erreichen soll. Die Religion sei das beste Mittel, womit der Lehrer auf das kindliche Gemüt einwirken könne. Der Religionsunterricht bilde das wesentlichste Moment für eine harmonische und allgemeine Ausbildung. Derselbe könne allerdings nur in dieser Weise nützen, wenn er ein rein pädagogischer sei und wenn man bei der Wahl des Stoffes vorsichtig zu Werke gehe, man müsse sich auf das beschränken, was geeignet sei, Gottesfurcht,

---

*) Die schweiz. „Blätter für die christl. Schule" (Bern) sprechen sich übrigens entschieden für die Beibehaltung des Religionsunterrichts aus. D. Red.

Menschenliebe und Herzensreinheit zu fördern. Bibelstellen, die lediglich der Geschichte angehörten, sollten geschichtlich behandelt und vom Religionsunterricht ferne gehalten werden. Auch möge man sich hüten, das Kind mit dem Auswendiglernen vieler Bibelsprüche zu überladen. In mehrklassigen Schulen genügten für den Religionsunterricht zwei wöchentliche Stunden, wenn man den Kindern geeignete Vorbilder vorführe, besonders wenn der Lehrer ein rechtes Vorbild sei. Bei der 3. Generalversammlung des „Allg. sächs. Lehrervereins" sprach Direktor Gläsche-Dresden über die Fruchtbarkeit des Religionsunterrichts. Derselbe hänge nicht von der Zahl der Religionsstunden, wohl aber von einer tüchtigen Ausbeutung derselben ab. Auch hänge sie nicht ab von dem Amte, dem der Religionsunterricht vertraut sei, wohl aber von der Persönlichkeit des Lehrenden. Zu der Befürchtung, daß der Religionsunterricht der Schule entzogen werde, sei kein Grund vorhanden. Sollte derselbe aber dem geistlichen Amte übertragen werden, so würden die Lehrer, die in der Religionsstunde ihre eigene Erhebung und die Weihe des gesamten Schullebens finden, das bedauern. Seine Fruchtbarkeit würde aber dadurch nicht verloren gehen. Diese hänge auch nicht ab von der Stoffmasse, wohl aber von der Vergeistigung des Stoffes. Die Auswahl dessen, was Gottes Wort an die Kinder ist, habe nach dem evang. Gewissen des Lehrers und nach anerkannten pädag. Grundsätzen zu erfolgen.

Gerade der Umstand, daß vonseiten nicht weniger Lehrer dem Subjektivismus im Gegensatz zur festgesetzten Kirchenlehre zu viel nachgegeben wird, daß insbesondere die vermeintlich unzweifelhaften Resultate der neueren Naturwissenschaften den Schülern mitunter als bare Münze im Gegensatz zu den Lehren der Religion dargeboten werden, trägt nicht wenig dazu bei, bei religiös gestimmten Personen Mißmut gegen die Schule hervorzurufen. Wir fühlen uns gedrungen, auf die Schrift eines keineswegs orthodoxen Schulmannes hinzuweisen, nämlich: „Stellung der Schule zu dem Kampfe zwischen Glauben und Wissen. Von L. Rudolf, Oberlehrer in Berlin." Wir können keineswegs alles billigen, was der Verf. behauptet, aber darin stimmen wir demselben bei, daß er dem Materialismus, Darwinismus und anderen Lehren ähnlichen Gelichters den Eingang in die Schule verwehren will, daß er behauptet, der Glaube an Gott müsse Ausgang und Zielpunkt der Erziehung sein. „Die Lehrer müßten dafür sorgen, daß die Religion dem Volke nicht abhanden komme." Das sei ein Kaiserwort, an dem man nicht deuteln dürfe.

Wenn aber Lehrer die Bibel als Menschenwort betrachten und behandeln, und nach ihren Ansichten eine homöopathische Verdünnung auswählen, was sie als Gotteswort an die Kinder darstellen, wenn sie dem Wunderglauben entgegenwirken, und was als geschichtliche Thatsache erzählt wird, als Mythen darstellen, erschüttern sie auf diese Weise nicht das ganze christliche Glaubenssystem? Legen sie nicht den Grund zum Zweifel und zum Unglauben in den kindlichen Herzen? Es sei ferne von uns, zu behaupten, daß die Lehrer in ihrer Mehrzahl irreligiös seien; aber daß in der evang. und auch in der kath. Kirche die Zahl derjenigen, welche auf der linken, ja mitunter auf der äußersten Linken des religiösen Liberalismus stehen, und daß viele für die Kirche wenig Sympathie haben, möchte kaum zu leugnen sein. (Anmerk. 3.)

Namentlich findet die orthodoxe Anschauung von der Bibel und dem christlichen Glaubenssystem wenig Anklang unter den Lehrern. (Anmerk. 4.)

In einem Schweizerseminare besuchte eine nicht geringe Anzahl der Seminaristen gar nicht den Religionsunterricht, eine nicht minder große erklärte sich

geradezu für Atheisten. In Frankreich wird auf die Religion der Lehrer keine Rücksicht genommen; man bekümmert sich nicht darum.

Auf dem zu Bremen abgehaltenen nordwestdeutschen Lehrertage wurde anerkannt, daß die Schule immer mehr eine Erziehungsanstalt werden müsse, damit sie zur Hebung und Vervollkommnung des sittlichen Zustandes unseres Volkes wirke. Dazu bedürfe es durchaus der Hülfe der Gemeinde, der Familie und des Staates. Als nun der Antrag gestellt wurde, es möchte als vierter Hülfsfaktor die Kirche eingeschaltet werden, wurde derselbe mit dem Bemerken abgewiesen, man bedanke sich für denselben im Puttkamerschen Sinne bestens; doch würde man es der Kirche danken, wenn sie der Schule beim Erziehungsgeschäft hülfe.

Wir sind aber der Ansicht, daß die Schule ohne Hülfe der Kirche ihrer Erziehungspflicht gar nicht genügen könne; ebenso wenig, wenn ihr der Religionsunterricht gänzlich entzogen würde. Darum sprechen wir uns entschieden gegen diese Entziehung aus, freilich unter der Bedingung, daß dieser Unterricht auch im Geiste der Kirche erteilt werde. Wird diese Bedingung gestellt und einigermaßen erfüllt, so ist damit einige Garantie geboten, daß der Lehrer auch in andern Stunden nicht die Kirchenlehre antasten werde. Er kann doch nicht dem geradezu widersprechen, was er in der Religionsstunde gelehrt hat; er bleibt immerhin noch einigermaßen der Kirche verpflichtet. Hat er sich aber um die Religion in der Schule gar nicht zu kümmern, so kann er bei seinem ganzen Unterricht seiner subjektiven Anschauung in freiester Weise folgen und auch in religiöser Beziehung destruktiv wirken, ohne geradezu zu polemisieren. Auch ist wohl zu berücksichtigen, daß besonders bei dem Theologenmangel die Geistlichen unmöglich in allen Gemeinden den Religionsunterricht übernehmen können. Wir haben Pfarreien mit 5—6 und mehr Filialen, die teilweise mehrere Stunden vom Hauptort entfernt sind. Wie kann hier der Geistliche auch nur einigermaßen genügenden Religionsunterricht erteilen?

In Deutschland ist man größtenteils von der Forderung eines allgemeinen oder konfessionslosen Unterrichts mehr und mehr abgekommen. Nach allen neueren Gesetzen und Verordnungen soll der Religionsunterricht konfessionell erteilt werden. Man hält dies auch in paritätischen oder Simultanschulen für möglich. Ja, wenn nur der Lehrer bei dem andern Unterricht seine konfessionelle Gesinnung wie ein Gewand abstreifen könnte! Wohl kann der Rechen- und Schreibunterricht, der Unterricht in der deutschen Grammatik, in der Physik, Naturgeschichte u. s. w. ganz interkonfessionell erteilt werden; aber daß schon die Einführung und der Gebrauch eines interkonfessionellen Lesebuchs seine Schwierigkeiten hat, hat die Erfahrung der letzten Jahre gelehrt. Nun weiter Geschichte, Geographie u. s. w.; wie ist es möglich bei deren überzeugungsvoller Behandlung jeglichen Anstoß bei Andersgläubigen zu vermeiden! Man braucht wahrlich nicht parteiisch die geschilderten Thatsachen zu färben und zu entstellen, und doch wird die Geschichte Karls V., die Geschichte des dreißigjährigen Krieges, ja die Geschichte des ganzen Mittelalters, der Streitigkeiten zwischen Papst und Kaiser nach der Darstellung eines gläubigen Protestanten und eines Katholiken verschiedenes Gepräge haben. In Beziehung auf den Geschichtsunterricht gestehen das selbst solche Pädagogen zu, welche sonst die Einführung von paritätischen Schulen befürworten. Wir sind der Ansicht, daß selbst die Förderung gegenseitiger Toleranz in Gemeinden, wo das konfessionelle Bewußtsein noch herrschend ist, wenig gefördert wird. Zeugnis dafür scheint uns die Thatsache, daß im allgemeinen die Konfessionen sehr schroff gegen einander stehen, seitdem man von liberaler Seite danach strebt, die konfessionellen

Unterschiede mehr zu verwischen. Von Haus aus wird den Kindern Mißtrauen gegen den Lehrer, der anderer Konfession ist, eingeflößt, und dadurch dessen Erziehungs-Autorität geschwächt.

Kein Wunder also, daß von religiöser Seite gegen die Simultanschule angekämpft wird, welche als ein Schoßkind der Zeit angesehen werden kann. Die neuere Gesetzgebung ist derselben günstig. In Hessen wurden alle Schulen vom Landtag für gemeinsame erklärt. Die Verwandlung bestehender Konfessionsschulen in gemeinsame wurde erleichtert, indem nur der Gemeinderat, bei dem meistens der Geldpunkt am schwersten in die Wagschale fällt, in Gemeinschaft mit dem Schulvorstand zu entscheiden hat, ob die besonderen Konfessionsschulen fortbestehen sollen. Nur muß die Zahl der Abstimmenden der verschiedenen Konfessionen gleich sein, sodaß von der in der Minorität stehenden Konfession noch so viele Mitglieder gewählt werden, daß diese Gleichheit hergestellt wird. Eine Wiederherstellung des früheren Verhältnisses ist im Gesetze gar nicht vorgesehen und darum unmöglich gemacht. In Rheinhessen kam ein Fall vor, daß ein im Gemeinderat sitzender Jude die Entscheidung zu gunsten der Vereinigung der Konfessionsschulen gab, indem der katholische Geistliche verhindert war. In Oberhessen wirbelte die Anstellung eines Juden als Lehrer bei einer künstlich zustande gebrachten Vereinigung der jüdischen und evangelischen Schule viel Staub auf; da der Jude den Kindern verbot, den Namen Christi zu nennen, weigerten sich die Eltern ihre Kinder in die Schule zu schicken, sodaß die ausgesprochenen Schulstrafen allmählich mehrere hundert Mark betrugen. Diese wurden allerdings wieder erlassen, aber der Zwiespalt zwischen den jüdischen und christlichen Einwohnern der Gemeinde war groß, fast unheilbar geworden, während sie früher in Frieden miteinander gelebt hatten. Doch sind die meisten Lehrer für die Einführung der Simultanschulen und rechnen es dem früheren Minister Falk zum Verdienst an, daß er solche gefördert hat, während sie es dessen beiden Nachfolgern zum Vorwurf machen, daß sie in dieser Beziehung hemmend eingeschritten sind. (Anmerk. 5.)

In Rheinpreußen und Westfalen stehen sich zwei Vereine in diesem, freilich auch in anderen Punkten einander gegenüber: der „Verein zur Erhaltung der evang. Volksschule" und der „liberale Schulverein". Ersterer scheint immer mehr Anhänger zu gewinnen; doch hat auch letzterer, der neueren Datums ist und ausdrücklich die Simultanisierung der Schulen im Auge hat, unter nicht ungünstigen Auspicien begonnen. Wir sind nicht absolut und unter allen Fällen Gegner der Vereinigung verschiedener Konfessionsschulen; wo die eine von solchen kümmerlich vegetiert und am Marasmus leidet, da mag man sie auf den Sterbeetat setzen und eine gute lebenskräftige gemeinsame Schule herstellen. (Anmerk. 6.)

Erwähnen müssen wir noch, daß auch die neuere Schulgesetzgebung den Religionsunterricht in vieler Beziehung geschädigt hat, wiewohl sie die Wichtigkeit desselben allgemein anerkannt und ausgesprochen hat. Er ist, wie man vielfach geklagt hat, aus dem Mittelpunkt in die Peripherie versetzt, er ist den übrigen Unterrichtsgegenständen gleichgestellt, wo nicht nachgestellt worden. Früher waren ihm fast überall 6 Stunden die Woche gewidmet, wiewohl die Unterrichtszeit überhaupt beschränkter war als jetzt. Heute gönnt man demselben im günstigsten Falle nur vier wöchentliche Stunden. Hoffmann in Hamburg möchte ihm auch noch zwei von diesen entziehen. Nun bedenke man, was derselbe umfaßt: Katechismus, biblische Geschichte mit Bibellesen, Memorieren und Erklärung von Kirchenliedern und in paritätischen Schulen Choralgesang. Auch der beste Pädagog wird nicht imstande sein, mit der vorzüglichsten Methode, das alles in den wenigen

Stunden zu bewältigen. Wie aber ist eine methodische Behandlung möglich wenn, wie in Hessen vorgeschrieben ist, in einklassigen Schulen die Kinder vom 6.—14. Jahre in der biblischen Geschichte zusammen unterrichtet werden sollen, im Katechismus vom 7.—14. Jahre? Milch und starke Speise müssen zusammen aufgetragen werden und das alles in einer Stunde! Es wäre nicht zu verwundern, wenn allenthalben Klagen über den Rückgang des Religionsunterrichtes erhoben würden. Wir betrachten es als ein günstiges Zeugnis für die Lehrer, wenn dies nicht so allgemein geschieht, als man es unter den obwaltenden Verhältnissen hätte erwarten können. Dabei ist zu bemerken, daß die Aufsicht über den Religionsunterricht großenteils in den Händen von Geistlichen liegt. In Baden ist solcher ganz den kirchlichen Organen überlassen; in Hessen müssen die Diakone wegen desselben zu den Schulvisitationen zugezogen werden, in Preußen sind die Kreis-Schulinspektoren noch großenteils Geistliche. Dazu kommen die Kirchenvisitationen. Natürlich fehlt es auch nicht an Überschreitungen. Es kommen Fälle vor, daß sich Lehrer frivole Äußerungen über biblische Wunder, über die Schöpfungsgeschichte u. s. w. erlauben. In den uns bekannten Fällen ist die Schulbehörde disciplinarisch gegen solche Extravaganzen eingeschritten. Möchte das nur allenthalben geschehen!

Aber haben nun die Schulen nach den nicht unbedeutenden Opfern, welche Staat und Gemeinden für sie gebracht haben, geleistet, was man erwarten durfte und darf? Wenigstens wird dies nicht von allen Seiten anerkannt. Dittes klagt in dem Päd. Jahresbericht von 1879: „Die schul- und lehrerfreundliche Gesinnung, deren belebender Hauch in einem großen Teil des deutschen Volkes wohnte und der Entwicklung des vaterländischen Volksschulwesens auf lange Zeit hindurch der mächtigste Förderer zu werden versprach, scheint leider vielfach in das Gegenteil umzuschlagen." Er führt nun eine Stelle aus dem „Fränkischen Volksblatte" an, die wir im Auszug mitzuteilen uns erlauben müssen. Sie lautet: „In unseren Ausführungen über das niedere Volksschulwesen haben wir nachzuweisen gesucht, daß erstlich die vom Staate zu Volkserziehern dressierten Lehrer in der Regel nicht dazu befähigt sind, versittlichend und veredelnd auf das Volk einzuwirken, sondern infolge ihrer einseitigen Bildung, ihres ihnen anerzogenen Dünkels und ihrer völligen Unbekanntschaft mit dem Charakter und den Sitten des Volkes, eher die allgemeine Korruption befördern. Zweitens versuchten wir den Nachweis, daß die Volksschule durch die ihr vom Staate gestellte Aufgabe ihres wahren Charakters entkleidet werde und statt brave Unterthanen und tüchtige, mit ihrem Beruf zufriedene Menschen, Rekruten für die schon jetzt fast überzählige Schar der Proletarier heranziehe, welche sich zum Sturmlaufen gegen die bestehende Ordnung anschickt." — — — „Die Verwilderung des deutschen Volkes macht deshalb so reißende Fortschritte und die Umsturzparteien greifen nur deshalb so sehr um sich, weil die Volksschule ihrer Aufgabe nicht allein nicht gerecht wird, sondern sogar die Achtung vor Gesetz und Recht, und vor allem, was alt und ehrwürdig ist, im Leben unseres Volkes untergräbt." — — — „Der Staat erzieht sich seine Hödel und Nobiling selbst in der Volksschule."

Wir vermögen in dergleichen Übertreibungen nicht die herrschende Stimmung des deutschen Volkes zu erkennen. Sie rühren von ultramontaner Seite her, und daß man auf dieser von jeher der intellektuellen Hebung des Volkes nicht günstig war, ist eine bekannte Thatsache. Beweis dafür ist der Kampf, den man neuerdings in der österreichischen Volksvertretung gegen den achtjährigen Schulbesuch geführt hat. In Bayern wurde selbst die Beseitigung des siebenten Schul-

jahrs beschlossen. Auch hat sich überhaupt der bayerische Landtag mehrfach gegen Erhöhung der Lehrerbesoldungen ausgesprochen, sowie auch die Landräte verschiedener Provinzen, namentlich in Niederbayern und der Oberpfalz, ihre Antipathie gegen das gegenwärtige Volksschulwesen an den Tag gelegt haben. Es wurde von einem Mitglied, dem Klosterbruder Lorenz, der Antrag gestellt: „Die Königliche Regierung möge auf Vereinfachung der Lehrerbildung und des ganzen Unterrichtswesens hinwirken, da die Schule wieder auf den katholischen Standpunkt gebracht werden müsse."

Auch in der Schweiz haben sich besonders die kathol. Kantone gegen den Erlaß eines eidgenössischen Schulgesetzes erklärt. Denselben stimmten einige evangelische Kantone von vorherrschend konservativer Richtung bei. Ein Mitglied des Landrats in Unterfranken äußerte, „ein einfältiger Bauer sei ihm lieber als ein studierter." Aber auch aus protestantischen Kreisen vernehmen wir vielfach Klagen über die Leistungen und Früchte der modernen Volksschule. Bei der Konferenz der positiven Unionsfreunde in Pommern behauptete der Superintendent Hüttner-Barnimskow: „Die bisherigen Ergebnisse der „allgemeinen Bestimmungen" seien nach seiner Erfahrung keine erfreulichen. In Ansehung der religiösen Erkenntnis, des Lesens und des Verständnisses des Gelesenen seien die Schulen in den letzten Jahren entschieden rückwärts gegangen, in Ansehung des Rechnens und Schreibens nicht vorwärts." In der sehr lebhaften Diskussion erklärten unter fünfundvierzig anwesenden Schulinspektoren nur drei, daß nach ihren Wahrnehmungen die Gefahr der „allgemeinen Bestimmungen" nicht so groß sei. Die übrigen stimmten dem Referenten bei. Sie behaupteten, daß der Grundsatz multa, non multum auch in den übrigen Gegenständen keinen wirklichen Fortschritt aufkommen lasse, daß aber vor allem die Lehrerbildungsstätten, die Seminarien, eine dem positiven Christentum entgegengesetzte Geistesrichtung zwar nicht bezweckten, aber doch beförderten.

Aber auch aus dem Lehrerstande selbst wurden Klagen über die Leistungen der Volksschule vernommen. So erklärte in der amtlichen Lehrer-Konferenz zu Annaberg in Sachsen der Schuldirektor Dr. Hartmann, er habe bei einer vorurteilsfreien leidenschaftslosen Prüfung gefunden, daß der Volksschule ein Teil der Schuld an den höchst traurigen Zeitverhältnissen zuerkannt werden müsse, indem sie vielfach einen geist- und herztötenden Verbalismus dulde. Derselbe verknöchere den Religionsunterricht, mache den Sprachunterricht zur Schablonenwirtschaft oder Salbaderei, erniedrige die Geschichte zur Trägerin von Phrasen und schrecke vor dem veredelnden Umgang mit der Natur durch seine herzlose Kälte ab. Zu beachten ist nicht minder die Schrift vom Herausgeber des Evang. Schulblattes: „Der didaktische Materialismus." Der Verf. sagt S. 8: „Seit einer Reihe von Jahren ertönt aus dem Lehrerkreise immer lauter und lauter die Klage, daß der den Schulen zugemutete Lehrstoff über das richtige Maß hinausgehe. Diese Klage ist in der That nur zu begründet. Der Druck mag nicht aller Orten gleich stark sein; aber gefühlt wird er überall von denen, die ein Gefühl dafür haben, hier mehr, dort weniger. Der Grund davon ist der Geist des didaktischen Materialismus, d. h. jene oberflächliche pädag. Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel, wie er gelernt ist, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials zum Maßstab der intellektuellen und sittlichen Bildung macht." Dieser didaktische Materialismus habe schon zur Zeit der Regulative geherrscht. Damals sei es der

Religionsunterricht gewesen, wo er, besonders durch das bekannte Wortmemorieren der bibl. Geschichte, die Schularbeit gedrückt habe. Durch die neue Lehrordnung von 1872 habe man gehofft, dem didaktischen Materialismus den Abschied gegeben zu haben; aber an der Stelle des abgehauenen Kopfes seien der Hydra drei und mehr neue Köpfe gewachsen. Nicht dadurch sei dies geschehen, daß durch die Allg. Bestimmungen ein selbständiger Realunterricht eingeführt worden sei, sondern dadurch, daß der Erziehungs- und Bildungszweck nicht stark genug betont sei, entgegen dem Ansammeln bloßer Kenntnisse.

Besonders hat man zur Anklage gegen die Schule die erschreckende Vermehrung der Verbrechen und die zunehmende Unsittlichkeit benutzt. In einer Verfügung des preußischen Ministers des Innern aus dem Jahre 1880 heißt es: „Die Zahl der wegen Verbrechen und Vergehen zur Untersuchung gezogenen Personen jugendlichen Alters ist von 6615 im Jahre 1869 auf 13318 im Jahre 1878, also in 10 Jahren um mehr als 100 % gestiegen. Daneben mehren sich in besonderem Maße diejenigen Übertretungen der Strafgesetze, welche in Roheit der Sitten und in Mangel an Achtung vor den Gesetzen und der öffentlichen Ordnung ihren Grund haben. Während der acht Jahre von 1871 bis 1878 hat die Zahl der strafrechtlichen Untersuchungen zugenommen, bei den Verbrechen und Vergehen gegen die Sittlichkeit um 148 %, wider die öffentliche Ordnung um 67 %, wider das Leben um 45 %, wegen Körperverletzungen um 143%. In einem Gefängnis waren von den dort detinierten 836 Sträflingen 364, in einem andern von 1671 Sträflingen 707, also aber 42 % der Gesamtzahl wegen Körperverletzungen und Brutalitätsvergehen verurteilt. Die Zahl der Rückfälligen in den Zuchthäusern beträgt gegen 80 % der Kopfzahl. In Plötzensee waren von 1876—78 1878 jugendliche Sträflinge gefangen. An 64,5 % waren wegen Diebstahl bestraft worden. In Berlin hatten sich ganze Diebsgesellschaften unter Leitung erwachsener Hehler gebildet; auch die Vergehen gegen die Sittlichkeit waren unter den jungen Gefangenen stark vertreten.

Wir fragen weiter: Sind nicht die Klagen über zunehmende Roheit, Ausgelassenheit, ja Frechheit der Jugend weit verbreitet, und leider nur allzu begründet? Hören wir nicht fortwährend Äußerungen, daß die frühere Pietät gegen Lehrer, gegen bejahrte und obrigkeitliche Personen, ja mitunter gegen Eltern in Abnahme begriffen sei? Beschweren sich nicht die Lehrer selbst weit und breit, daß sie nur mit der größten Mühe eine gute Schuldisciplin aufrecht erhalten könnten? Ist der Wohlstand unseres Volkes durch den besseren Schulunterricht gewachsen, wie die Verteidiger desselben in Aussicht gestellt hatten? Haben wir durch denselben die andern Völker in industrieller Hinsicht überflügelt?

Es sei ferne von uns, die Schule allein oder auch nur hauptsächlich anzuklagen, daß sie die gerügten Übelstände verschuldet habe. Wir finden es erklärlich, daß in verschiedenen Lehrerversammlungen dergleichen Beschuldigungen zurückgewiesen worden sind. Bei der Generalversammlung des pommerschen Pestalozzi- und Lehrervereins zu Stettin hielt Lehrer Horn-Großboschpohl einen Vortrag über die Frage: „Ist es richtig, daß die Schule die Schuld trägt an den sittlichen Schäden und Gebrechen der Gegenwart?“ Er gab einen Rückgang in der Sittlichkeit der Nationen, nicht allein der deutschen zu, doch dürfe man der Schule nicht allein die Schuld aufbürden. Zunächst erwähnt er die schlechte Erziehung in der Familie, welche alles niederreiße, was die Schule aufbaue. Der Milliarden-Segen habe Begierden entfesselt, welche die heutige schlechte Zeit nicht mehr befriedigen könne. Die Not führe zur Unsittlichkeit und Roheit. Einen großen

Teil der Schuld an der Entsittlichung trage die Schandlitteratur und schlechte Presse. Auch die Kirche, eine der wichtigsten Erziehungsfaktoren, thue nicht ihre Schuldigkeit. Die verschiedenen Religionsparteien ergingen sich in Dogmenkämpfen, predigten blinden Glauben, aber viel zu wenig gute Thaten.

In gleicher Weise verteidigte bei der Generalversammlung des Brandenburger Lehrervereins Lehrer Hohenstein-Brandenburg die Schule. Dieselbe halte alles Schlechte und Gemeine von den Kindern fern, predige ihnen Treue in allen Lebensverhältnissen, halte sie an zur Ordnung und Pünktlichkeit und suche die Lüge mit Stumpf und Stiel auszurotten. Der Lehrerstand stehe auf religiös-christlichem Boden. Der Religionsunterricht werde von der preußischen und deutschen Volksschule gepflegt, ihr ganzer Unterricht sei von sittlich-religiösem Geiste durchweht. Sollte der Prozentsatz der Unwürdigen im Lehrerstande größer sein als sonst, so sei auch die Schule nicht schuld daran, sondern die allgemeinen Zeitverhältnisse, wie auch die Zeit des Lehrermangels. Der Lehrerstand wolle solche unwürdigen Kollegen nicht; er werde fortfahren in seinem idealen Streben.

Auf dem nordwestdeutschen Lehrertag 1880 behandelte Schulvorsteher Entholt-Bremen denselben Gegenstand. Er behauptete, die Klagen über das Überhandnehmen der Roheit, Zügellosigkeit und materiellen Gesinnung seien teils übertrieben, teils unbegründet; sie seien so alt als die Welt. Das neue Strafgesetzbuch habe 147 neue Strafparagraphen erhalten. Die Thomasaffaire und die Kaiserattentate bewiesen keineswegs die Entsittlichung des Volkes. Auch habe sich die Bevölkerung der größeren Städte, aus denen hauptsächlich solche Klagen stammten, nicht ausschließlich aus lauter Tugendhelden rekrutiert. Aber selbst, wenn diese Klagen begründet wären, könne daraus kein Vorwurf gegen die Schule hergeleitet werden. Die Lehrer seien weder unfähiger als früher, noch könne man ihnen Pflichtvergessenheit nachweisen. Diejenigen Disciplinen, welche vorzugsweise der sittlichen Bildung dienen, würden keineswegs vernachlässigt. Der Religionsunterricht sei wohl knapper, aber desto klarer und intensiver geworden. Die erhöhte Schulbildung sei nicht schuld an der Abnahme der Gesittung. Die Statistik habe erwiesen, daß die Mehrzahl der in Preußen Bestraften aus den östlichen Provinzen stamme, wo die Schulbildung am tiefsten stehe. Da indessen durch die Schule eine Hebung und Vervollkommnung unseres Volkes zu jeder Zeit und besonders zur Jetztzeit angestrebt werden müsse, so sei es notwendig, daß die Schule immer mehr Erziehungsanstalt werden müsse.

Also auch dieser Lobredner der niederen Volksschule muß es anerkennen, daß dieselbe bisher noch nicht gewesen sei, was sie sein sollte. Wir meinen, so wenig wir geneigt sind, die früher erwähnten Anklagen gegen dieselbe zu unterschreiben, die Schule habe Ursache in sich zu gehen, und sich die Frage vorzulegen, ob sie sich ganz und gar auf dem rechten Wege befinde. Daß sie in ihren intellektuellen Forderungen davon abgewichen sei und zuweit gehe, haben wir früher schon angedeutet. Das Schlimmste dabei ist, daß über dem gedächtnismäßigen Einprägen das erziehliche Moment hintangesetzt wird. Man betrachte die in der Schule gebrauchten Lernbücher der Realien: welche Unmasse von Namen sollen nach denselben dem kindlichen Gedächtnisse eingeprägt werden! Ganze Reihen von Kaisern und Königen und nicht bloß von deutschen, alle Schlachten in der Kriegsgeschichte, selbst ganz unbedeutende, eine übergroße Menge von Jahreszahlen. In der Geographie die Namen auch der außereuropäischen Flüsse, Gebirge, Städte; Namen, welche mitunter dem Organ der Schüler so fremde sind, daß sie dieselben kaum auszusprechen vermögen. Dergleichen Dinge werden gelernt nicht zur

zukünftigen, sondern zur alsbaldigen Vergessenheit, dazu mathematische Formeln, welche die Schüler nicht verstanden haben u. s. w. Sie werden dem Gedächtnisse mit Mühe eingeprägt, weil der Visitator solches verlangt. Darüber wird oft das Näherliegende vergessen. In einer Stadtschule, welche nur von Kindern der Proletarier besucht wird, fragte der Lehrer bei der Prüfung so detailliert über die Pacific-Bahn, als ob die Schüler eben auf derselben fahren sollten. Er verstieg sich sogar bei der Prüfung in der Physik bis in die Spektral-Analyse, wobei er freilich förmlich Fiasko machte. In einer Dorfschule wußten die Kinder von Afrika und Australien so viele Namen zu nennen, daß die Zuhörer erstaunt waren, von Deutschland wußten sie wenig zu sagen. In einer andern Dorfschule sagten die Mädchen die Formeln über die Berechnung der Kegel, auch der abgestumpften, der Kugeln u. s. w. mit Buchstaben her; dagegen konnten sie eine leichte Zinsrechnung im Kopfe nicht richtig lösen. Als sie später darüber befragt wurden, woher das wohl komme, sagten sie: der Lehrer wisse, daß der Visitator die Kenntnis jener Formeln verlange, darum seien sie seit mehreren Wochen darin geübt worden. In einer Fortbildungsschule, wo viele äußerst schwache Schüler waren, fragte der Visitator über die römische Königsgeschichte. Diese Beispiele stehen nicht vereinzelt da und sind ein charakteristisches Zeichen unserer Zeit. Aber ist das erziehlicher Unterricht, von dem so viel gesprochen wird? Hierbei wird bloß der Verstand und das Gedächtnis in Anspruch genommen; Herz und Gemüt bleiben leer. Man muß allerdings Namen und Formeln lernen lassen, aber nur solche, welche wirkliches Interesse bieten, oder welche wegen des Zusammenhanges notwendig sind. Sonst gebe man einzelne Charakterbilder möglichst genau und detailliert, welche den Gott in der Geschichte und Natur verkünden, welche zur Nachahmung auffordern oder zur Warnung dienen, ohne jedoch religiöse oder moralische Lehren absichtlich heranziehen zu wollen. Man berücksichtige die Forderungen des Lebens, ohne die ideale Seite hintanzusetzen. Vereinfachung des Unterrichts wird gegenwärtig nicht bloß von den höheren Schulen, sondern auch von den Volksschulen gefordert, von jenen besonders im Interesse der Gesundheit, von diesen im Interesse der Erziehung. Besonders gilt dies von den Fortbildungsschulen. Äußerungen in diesem Sinne haben wir schon oben angeführt.

In Übereinstimmung mit dem zuletzt Gesagten möchten wir der Volksschule, die Fortbildungsschule mit eingeschlossen, das bekannte Wort zu beherzigen geben: „Grau ist alle Theorie, grün ist des Lebens goldener Baum.“ Die Schule soll ihre ideale Aufgabe nimmer aus den Augen verlieren, aber auch die wirklichen Lebensverhältnisse wohl beachten. Wir halten es für einen Fehler, wenn ein Volksschulgesetz das ganze Volksschulwesen nach einer vielleicht eng gezogenen theoretischen Schablone regeln will, wenn namentlich der Lehrplan nicht den lokalen Verhältnissen einen gewissen freien Spielraum läßt. In Gemeinden mit Fabrikbevölkerung sind andere Bedürfnisse zu befriedigen, als in Gemeinden, wo Ackerbau vorherrschend ist, in armen Gebirgsdörfern oder in solchen Schulen, welche von Kindern aus zerstreut liegenden Wohnungen besucht werden, andere als in wohlhabenden, in dem Weltverkehr liegenden Gemeinden. Bei der Auswahl des Lehrstoffes, bei der Bestimmung des Lehrziels, bei Festsetzung der Lehrzeit muß auf das alles Rücksicht genommen werden. Wir können es nicht mißbilligen, daß die früher in vielen Gegenden bestehende sogenannte Sommerschule, in welcher nur wenige Stunden des Morgens dem Unterricht gewidmet waren, beseitigt worden ist, aber man sollte doch da, wo die Eltern ihre Kinder zu ländlichen Arbeiten

bedürfen, auch außer den Ferien gestatten, in arbeitsvollen Zeiten den Unterricht mit einiger Beschränkung ganz auf den Vormittag zu verlegen. In Hessen ist den Gymnasien und Realschulen gestattet, den Vormittag den Unterricht in den Hauptfächern zu absolvieren, bei den Volksschulen ist es, trotz mehrfachen Petitionierens nicht gestattet worden. Nach der Kirchenverfassung dürfen die Gemeinden mit höherer Genehmigung Lokalstatuten aufstellen, dies sollte auch den Schulgemeinden verstattet sein.

Schon aus diesem Grunde halten wir es für durchaus notwendig, daß in jeder Gemeinde ein Schulvorstand besteht, der auch das Recht hat, eine gesetzlich bestimmte Aufsicht über die Schule auszuüben. Darum können wir der vielfach ausgesprochenen Forderung, die Lokalinspektion gänzlich aufzuheben, nicht beistimmen.*) In Beziehung auf Schultechnik soll der Lehrer nur der Kreisinspektion unterworfen sein; aber den Eltern, die dem Lehrer ihr köstlichstes Gut anvertrauen müssen, und die auch meistens die Lasten für die Schule zu tragen haben, muß doch das Recht zustehen, sich durch ihre Organe zu vergewissern, daß die Schule ihren Verpflichtungen nachkommt.

Auch in Beziehung auf den Geldpunkt können schwerlich alle Schulen über einen Kamm geschoren werden. Wir haben aus den Reichstagsverhandlungen entnommen, daß die Steuerschraube nicht weiter angespannt werden kann, und daß namentlich die Kommunalabgaben großenteils unerschwingliche sind. Also können auch viele, viele Gemeinden für das Schulwesen nicht größere Lasten übernehmen, als sie schon zu tragen haben. Bei solchen eben können wegen des Geldpunktes nicht alle Übelstände beseitigt werden, welche man nach der Theorie als solche ansehen muß. Eine Schulklasse dürfe nicht mehr als 60 Kinder haben, sagen die Theoretiker, nach den Schulgesetzen sind 80, auch unter Umständen 100 zulässig. Aber wenn nun eine Gemeinde die dadurch entstehenden einmaligen und sich jährlich wiederholenden Kosten ohne finanziellen Ruin nicht aufbringen kann, muß man da nicht Nachsicht haben? Der Staat soll hier zu Hülfe kommen, sagt man und zwar mit Recht, aber auch die Staatshülfe hat ihre Grenzen. Und wenn nun 60 als Maximalzahl festgehalten werden sollte, so bedürften wir noch mindestens 30—40 % Schulen mehr, als wir haben; da möchte man fragen: Woher das Geld nehmen und nicht....? So muß man auch wohl in manchen Gemeinden mit dem bisherigen Schulzimmer, mit den vorhandenen Subsellien u. s. w. zufrieden sein, auch wenn solche nicht den aufgestellten Normen entsprechen, während man in anderen Gemeinden mit größerer Entschiedenheit auf Beseitigung dringen kann.

Bei der Generalversammlung des sächsischen Lehrervereins zu Chemnitz 1879 behandelte Direktor Schöniger-Buchholz das Thema: „Einfluß der schwebenden wirtschaftlichen Krisis auf die Volksschule.“ Er sagt u. a.: „Die Schulgesetzgebung von 1873 und 1874 setze eine völlig gesunde, sich stets entwickelnde Steuerkraft der Gemeinden voraus. Mit dieser Voraussetzung sei auch in mancher Beziehung das Gesetz gefallen, indem die hohe Belastung der Gemeinden billige Rücksichtsnahme der Regierung forderte. Erst durch völlige Übernahme der Volksschule durch den Staat und die Unterhaltung derselben aus dem Staatssäckel werde der Übelstand beseitigt werden.“

*) Anmerk. d. Red. Ohne Zweifel ist diese über das Ziel hinausschießende Forderung daher entstanden, daß auch die hergebrachte Aufsichtsordnung über das Ziel hinausschoß, indem die Lokalaufsicht nicht bloß eine allgemeine, sondern zugleich eine technische sein sollte. D.

Ob dies wirklich geschehen würde, müssen wir noch bezweifeln. Das Staatsbudget ist nicht minder belastet als das der Gemeinden.

Wir empfehlen natürlich nicht ein Sparsystem, welches der Schule nicht darbieten will, was sie bedarf, um sich auf dem jetzigen Standpunkte zu erhalten, und immer weiter voranzuschreiten; die Schule ist ein so wichtiger Teil des Staatsorganismus, daß Staat und Gemeinden sich selbst den größten Schaden zufügen würden, wenn sie für dieselben nicht die größtmöglichen Opfer bringen wollten; aber es giebt eine Grenze, über welche man eben nicht hinausgehen kann.

Die Gemeinden werden auch um so opferwilliger sein, wenn man auf ihre lokalen Bedürfnisse und Wünsche nach Möglichkeit Rücksicht nimmt. Auch ein Grund gegen allgemeine zwangsweise Einführung der Simultanschule! So sind wir auch dafür, daß billige Wünsche der Katholiken Beachtung finden, wenn wir auch keineswegs dafür stimmen würden, daß aller ultramontanen Forderung nachgegeben werde. Hier heißt es: „Gebet Gott, was Gottes ist, und dem Kaiser, was des Kaisers ist!"

Schließlich verwahren wir uns dagegen, als ob wir der Schule den Krebsgang empfehlen wollten, wie von katholischer Seite geschehen ist, und wie auch einige protestantische Stimmen gethan haben. Wir sind für den Fortschritt, aber auf dem rechten Wege und nach dem rechten Ziele.

Anmerkungen der Redaktion.

1. Wenn sich seit Einführung des Realunterrichts irgend ein Manko in den Lehr- und Erziehungsresultaten der Schule gezeigt hat, so würde es sich doch nun um die Frage handeln, ob die Realien an sich daran schuld seien, oder aber die verkehrte Behandlung resp. die verkehrten Lehrbücher. Mein obiger Aufsatz geht ebenfalls davon aus, daß der dermalige Realunterricht von verschiedenen Unzuträglichkeiten begleitet ist; er hat aber bewiesen, daß die Schuld an der verkehrten Behandlung liegt, und hat weiter bewiesen, daß die „Regulativ-Pädagogik" sich um das Auffinden der richtigen Behandlung der Realien eben so wenig Verdienst erworben hat als die „moderne", sofern die letztere die alte Leitfaden-Methode für die richtige hält. Sollte der Herr Verf. etwa der Ansicht sein, daß auch bei der von mir empfohlenen unterrichtlichen Behandlung (Vgl. „Grundlinien etc." und „Der didaktische Materialismus") noch Mängel übrig bleiben: so würde ich ihn bitten müssen, gefl. genau sagen zu wollen, wo der Fehler steckt.
2. Mit Bezug auf die Citate aus den Konferenzen in Kassel, Chemnitz und Braunschweig kann ich nur die obige Bemerkung wiederholen, daß diese allgemeinen Klagen den Punkt nicht treffen, um den es sich handelt. Daß das richtige Verhältnis zwischen intellektueller und sittlich-religiöser Bildung nicht alteriert werden dürfe, oder daß die Schule nicht bloß lehren, sondern auch erziehen müsse u. s. w., — darüber herrscht unter den Schulmännern, die hier in Betracht kommen können, keine Meinungsverschiedenheit. Befriedigen nun die praktischen Resultate nicht, so muß der Fehler anderswo liegen, sei es im Lehrplan oder im Lehrverfahren oder sonst wo, — und dann müssen diese Fehler aufgesucht und bestimmt genannt werden. Allgemeine Klagen allein richten nichts weiter aus, als daß sie Stoff zu nutzlosem Disputieren geben.
3. Woran mag das liegen? Mich dünkt, jene Behauptung kann nur dann etwas nützen, wenn auch diese Frage untersucht wird. Nach der Seite hin, die unserer schulmännischen Fachwissenschaft mit angehört, habe ich diese Untersuchung angestellt: dieselbe liegt in dem „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" vor. Dabei hat sich ergeben, daß gerade in der hergebrachten Schulverwaltungsweise und speciell in der Aufsichtsordnung, welche von den Geistlichen mit Eifer konserviert wird, ein Hauptgrund liegt, warum im Lehrerstande so „wenig Sympathie" für die Kirche vorhanden ist. So lange nun die Ursache bestehen bleibt, so lange wird auch die Folge bestehen bleiben. Daß die Schulverfassung über kurz oder lang der Ehre, den Rechten und den anderen

Interessen des Schulamtes gerecht werden wird, das ist unzweifelhaft. In welchem Maße aber damit das Verhältnis des Lehrerstandes zur Kirche ein sympathischeres werden wird, hängt übrigens wesentlich davon ab, ob jene Reform der Schulverwaltung auf Antrieb der Kirchenbeamten oder trotz ihres Widerstrebens zustande kommt.

4. Ohne Zweifel wird der Herr Verf. einräumen, daß das, was er hier vom Lehrerstande behauptet, in einem noch viel höhern Maße von den Gebildeten aller übrigen sog. weltlichen Stände gilt, — wobei einstweilen außer Frage bleiben mag, wie es damit bei den weniger gebildeten steht. Wenn dem nun so ist und ein bloßes Klagen darüber an der Sache nichts ändern kann: sollte es dann nicht angezeigt sein, vor allem zu fragen, worin der beklagte Zustand seinen Grund habe und ob z. B. nicht auch in der Art und Weise, wie das „christliche Glaubenssystem" gepredigt, gelehrt und verteidigt zu werden pflegt, ein solcher Grund verborgen liege? Eine solche Untersuchung würde zunächst Aufgabe der theologischen Blätter sein, nicht der Schulblätter, es sei denn, daß ein Schulblatt geradezu aufgefordert würde, die Frage aufzunehmen — wie dies durch die obige Klage des Herrn Verf. in betreff des Lehrerstandes offenbar geschieht. Selbstverständlich kann ich augenblicklich nichts anderes thun, als diese Aufforderung zu konstatieren und für eine gelegenere Zeit zu notieren. Doch mag bei dieser Gelegenheit daran erinnert sein, daß eine sehr beachtenswerte Untersuchung über jene Frage vorliegt und zwar vom streng luth.-orthodoxen Standpunkte — in der Schrift: „Die natürliche Moral, christlich beurteilt und angewandt auf Kirche, Schule und innere Mission." Von Detlev Zahn, Pastor in Köslin. (Gotha, G. Schlößmann, 1881, 240 S.) Schade, daß dieser Titel so gar nicht erraten läßt, um was es sich eigentlich in dem Buche handelt. Er hätte füglich heißen können: „Ein Grundfehler der couranten praktischen Theologie." Die Schrift sei allen Lesern, Lehrern und Nicht-Lehrern, angelegentlich empfohlen, — auch zur Verbreitung, da solche Bücher, die sich unbequem machen, gern totgeschwiegen werden. Die Lehrer dürfte u. a. auch das Urteil interessieren, das der Herr Verf. S 215 über die Regulative ausspricht.

5. Es dürfte den Herrn Verf. interessieren, daß ich seiner Mitteilung aus Hessen-D. eine gerade entgegengesetzt lautende aus meiner Heimatprovinz gegenüberstellen kann. Unter dem Ministerium Falk erklärte sich die Jahreskonferenz berg. Lehrer bei einem gewissen Anlaß (1877) einstimmig für die konfessionelle Schule; außerdem erstattete der Vorstand auf Ersuchen einer Schulgemeinde ein ausführlich motiviertes Gutachten in diesem Sinne. Und wenn die Lehrerschaft der übrigen Distrikte des Niederrheins (Jülich-Kleve) über diese Frage zu votieren hätte, so ist außer allem Zweifel, daß von den einheimischen Lehrern nur eine ganz verschwindende Minorität zu gunsten der Simultanschule stimmen würde. Diese Thatsachen sind auch wiederholt im Ev. Schulbl. zur Sprache gekommen. Dabei ist mir Eins auffallend gewesen. Ich hatte gedacht und erwartet: in denjenigen Gegenden, wo über das Verhalten der Lehrer in der Simultanschulfrage geklagt zu werden pflegt, werde man gern den Grund wissen wollen, warum denn am Niederrhein die Stimmung der Lehrer eine andere sei als dort, und darum werde gelegentlich an die Red. des Ev. Schulbl. die Aufforderung kommen, daß sie sich einmal näher darüber aussprechen möchte. Das würde auch bereitwillig geschehen sein; allein ohne direkten Anlaß spricht man bekanntlich über delikate Dinge nicht gern. Bis heute ist mir aber niemals eine solche Aufforderung zugegangen. Woran es nun liegt, daß man in allen jenen Gegenden fortfährt, über die simultanschul-freundliche Stimmung im Lehrerstande zu klagen, aber doch kein Verlangen hat, der Sache auf den Grund zu schauen, weiß ich nicht. Das weiß ich aber gewiß, daß das Klagen allein nichts hilft.

6. Der Herr Verf. erwähnt hier auch der beiden bekannten rhein. Schulvereine. Ich wünschte nur, daß er nicht vergessen hätte, beizufügen: es sei vor Jahresfrist aus der Mitte des rheinischen Lehrerstandes eine Schrift erschienen unter dem Titel: „Leidensgeschichte der Volksschule", welche diesen wie allen ähnlichen antipodischen Vereinen eine lange Reihe bestimmter Fragen und Beschwerden vor die Füße gelegt habe, worauf dieselben aber bis jetzt die Antwort schuldig geblieben wären. D.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte Oktober 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zwei dringliche Reformen — im Realunterricht und im Sprachunterricht.

Vom Herausgeber.

(Fortsetzung.)

IV.

Die schulregimentlichen Hindernisse.

Dieser Hindernisse sind leider nur zu viele vorhanden. Sollten sie alle aufgezählt werden, so würden drei Stellen in Betracht kommen: die Unterrichtsgesetze, die didaktischen Ansichten im Personal der mittlern und untern Schulbehörden und die Seminare. Die letztern gehören zwar nicht zum Schulregiment; da jedoch die Seminardirektoren auch regelmäßig zu Schulrevisionen verwendet werden und überdies die sog. Seminarkonferenzen jetzt zu halbobligatorischen Fortbildungsanstalten für die im Amte stehenden Volksschullehrer kreiert worden sind, so hätten die Seminare offenbar gerechten Anspruch darauf, hier ebenfalls mit berücksichtigt zu werden.

Unsere Untersuchung wird sich jedoch auf die Unterrichtsgesetze beschränken, vornehmlich auf die centralen. Was da zu besehen ist, liegt schwarz auf weiß vor. Wie es um die Hindernisse an den beiden andern Stellen steht, läßt sich mit Sicherheit nur in deren Nähe, also innerhalb der einzelnen Landschaft, ermitteln und muß daher den Lesern selbst überlassen bleiben.

Von 1854—72 waren in Preußen die Regulative ein solches Hindernis. Obwohl dieselben ein Verdienst darin suchten und auch wirklich besaßen, daß sie im Sprachunterricht das Litteraturprincip (wider das formalistische der Grammatisten) vertraten: so haben sie nichtsdestoweniger die Fortentwicklung dieses Princips zu seinem Vollsinne zwei Jahrzehnte lang aufgehalten. Ich denke jedoch nicht daran, daß durch die verfrühete Zurückdrängung der Grammatik ein ebenso übertriebener Rückschlag in diesem Punkte provociert wurde. Das mag hier als ein kleiner Fehler gelten, hat auch mit der Fortentwicklung des Litteraturprincips nichts zu thun. Was ich meine, ist ein Irrtum an einer andern Stelle.

Der Schlüssel zur Erkenntnis des vollen Litteraturprincips liegt auf dem Gebiete des Sachunterrichts. Um nämlich anschaulich sehen zu können, daß das sog. Lesebuch nur die Halbscheid der litterarischen Basis des Sprachunterrichts repräsentiert, und daß die andere Hälfte in den Lesebüchern des Sachunterrichts zu suchen ist, muß in den Schulen erst ein vollständiger Sachunterricht in Übung sein d. h. außer dem Religionsunterricht auch ein selbständiger Realunterricht. Das war eben nicht der Fall: die Regulative schlossen einen selbständigen Realunterricht vom Lehrplane der Volksschule aus. Damit hatten sie also sich und ihren Anhängern den Vorblick auf die so bedeutsame Weiterentwickelung ihres eigenen sprachmethodischen Princips selber versperrt. Von dorther war deshalb kein Fortschritt in dieser Beziehung zu erwarten, wie dies auch die Folgegeschichte bestätigt hat. Leider scheinen die heutigen Verehrer der Regulative seitdem auch nichts hinzugelernt zu haben; denn ihr Lamentieren über die Einführung eines selbständigen Realunterrichts beweist nur, daß sie hinsichtlich des großen sprachmethodischen Fortschrittes, der nunmehr wenigstens möglich ist, noch immer sich selber im Lichte stehen.

Jenes altregulativische Hindernis ist jetzt glücklicherweise aus dem Wege geräumt. Das verdanken wir den „Allg. Bestimmungen.“ Alle Schulen sollen einen selbständigen Realunterricht erteilen. Das war ein bedeutsamer Schritt, — ein viel bedeutsamerer, als selbst die meisten Freunde der „Allg. Bestimmungen“ bis jetzt erkannt zu haben scheinen. Das eigentlich Bedeutsame der Maßregel liegt nämlich nicht darin, daß nun die Schüler auch aus den Realgebieten etwas lernen können — obgleich auch dies geschätzt zu werden verdient — sondern an einer Stelle, die der Innenseite der Schularbeit angehört: nicht in der Erweiterung, sondern in der ermöglichten Gesundung des Unterrichts ist der Kern dieses Fortschrittes zu suchen. Die Einführung des neuen Lehrfaches wird nach und nach einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Eine dieser methodischen Verbesserungen, die zunächstliegende, ist die in Rede stehende Reform des Sprachunterrichts. Hier im Sprachunterricht konnte jetzt der Vollsinn des Litteraturprincips unschwer begriffen und sofort zur Ausführung gebracht werden. Diese sprachunterrichtliche Reform ist jedoch nicht erfolgt, obgleich seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen“ bereits zehn Jahre verflossen sind. Worin mag das seinen Grund haben?*)

*) Oben wurde gesagt: die Einführung des Realunterrichts werde einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Wie leicht zu erkennen, wird dieser Einfluß von der Theorie des Lehrplans her geschehen. Abgesehen vom Sprachunterricht, dürfte es zuerst der Religionsunterricht sein, welcher diese reformierende Einwirkung erfährt. Dort wären schon seit langem bestimmte Verbesserungen wünschenswert gewesen. Die bezüglichen Verbesserungsvorschläge konnten jedoch nicht durchdringen, weil es bisher nicht gelingen wollte, die maßgebenden Stellen, namentlich die Geistlichen, von ihrer Zweckmäßigkeit zu überzeugen. Diese Einsicht wird aber zum Durch-

Es ist leider wieder ein ähnliches Hindernis im Spiele wie weiland bei den Regulativen; und die „Allg. Bestimmungen" selbst sind es, welche dasselbe geschaffen haben. Ich denke nicht an das Übermaß des grammatischen Stoffes, worunter seitdem die Schulen zu leiden haben; denn dieses Übel ist nur sekundärer Art, eine Folge des eigentlichen Grundfehlers. Dieser Grundirrtum liegt nicht im Sprachunterricht, sondern gerade da, wo das Verdienst der Allg. Bestimmungen liegt — im Realunterricht.

Soll das Litteraturprincip in der Sprachmethodik zu seinem Vollsinne gelangen, d. h. soll die litterarische Basis des Sprachunterrichts sich auch über die sachunterrichtlichen Lehrbücher erstrecken: so müssen die Real-Lehrbücher, wie es auch beim bibl. Historienbuche der Fall ist, ausführliche Darstellungen enthalten. Die Allgemeinen Bestimmungen reden aber im Realunterricht nur von „Leitfäden." Offenbar konnten unter diesem Ausdrucke nur auszugartige Kompendien verstanden werden, wie denn auch die zahlreichen Real-Lehrbücher, welche seitdem erschienen und von den Schulbehörden gut geheißen sind, fast ausnahmslos solche Kompendien sind. Damit ist also die litterarische Basis des Sprachunterrichts auf das belletristische Lesebuch beschränkt; denn die dürren realistischen Leitfäden können sich nicht als Lesebücher anbieten, wollen es auch nicht. Alle diejenigen, Lehrer oder Schulinspektoren oder Schulräte, welche nicht von anderwärts her wußten, daß das altregulativische Lesebuchprincip im Sprachunterricht nur eine halbe Wahrheit ist, konnten es aus den Allg. Bestimmungen nicht lernen; und das nicht bloß, sondern durch die Vorschrift, daß im Realunterricht auszugartige Lehrbücher ausreichend seien, wurde ihr Blick von vorn herein von der richtigen Spur abgelenkt und in das alte Halbscheidsprincip förmlich eingebannt. Und ob es Lehrer gab, welche sich zu einer besseren Einsicht durchgerungen hatten, — was konnte ihnen ihr Besserwissen nützen, wenn richtige Real-Lehrbücher nicht vorhanden waren? Und wollten sie selbst solche ausarbeiten, so mußten sie befürchten, daß die Behörden deren Einführung nicht genehmigen würden. — So stand also in den vorgeschriebenen Real-Leitfäden dem vollen Litteraturprincip abermals ein Hindernis im Wege und zwar ein solches, das schon das Erkennen dieses Princips erschwerte, geschweige die Ausführung. Genauer besehen, ist dieses Hindernis sogar noch schlimmer als das der Regulative, wie ja ein positiver Irrtum schlimmer ist als bloßes Nichtwissen: denn bei den Regulativen blieb die Frage, wie die Real-Lehrbücher beschaffen sein müßten, falls einmal dieses Lehrfach eingeführt werde, eine offene, worüber jeder, der nachdenken wollte, unbeirrt sich seine Ansicht bilden konnte; die Allg. Bestimmungen dagegen

bruch kommen, sobald im Realunterricht die richtige Methode anerkannt und in Übung ist, — und zwar ganz von selbst, ohne viel Disputieren. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Weiter unten (im Schlußartikel) wird einiges davon zur Sprache kommen.

behandeln die Frage von der Form der Real-Lehrbücher als erledigt, worüber nichts weiter zu denken sei, leiten dann aber durch ihre falsche Antwort den Blick positiv in die Irre, nämlich in eine Richtung, wo die Wahrheit des vollen Litteraturprincips in alle Ewigkeit nicht anzutreffen ist.

Mit der Verleugnung des vollen Litteraturprincips fallen nun natürlich auch alle reformierenden Konsequenzen desselben, die Zweig-Reformen, fort. — Das Lesen bleibt auf das belletristische Lesebuch (und auf das Religions-Lehrbuch) beschränkt. — Der Begriff des sog. Lesebuches kommt trotz aller schönen Definitionen aus der alten Verwirrung nicht heraus, da dieses sprachunterrichtliche Buch in den einklassigen Schulen nach wie vor zugleich als das richtige Real-Lehrbuch gelten soll; wobei dann der Nebel des Lesebuch-Begriffs trefflich verdecken hilft, daß die Methodik der Schulbehörden beim Realunterricht der einklassigen Schulen keinen Rat gewußt hat, — (nämlich deshalb keinen Rat gewußt hat, weil sie mit ihren kompend. Leitfäden auch bei den mehrklassigen Schulen auf dem Holzwege ist). — Die Grammatik, obwohl nur ein Zweiglein des Sprachunterrichts, drängt sich so übermäßig breit in den Lehrplan ein, daß sie halb so viel Stunden bekommt, als der gesamte Religionsunterricht, und in einigen Gegenden (z. B. im Regierungsbezirk Düsseldorf) selbst diese Stundenzahl nicht hinreicht, um die Fülle des grammatischen Stoffes zu bewältigen. — Die Onomatik endlich muß gänzlich draußen bleiben; denn wenn ja da und dort ein Lehrer sie berücksichtigen wollte, so würde ihm bei dem Übermaß der Grammatik die Zeit fehlen.

Summa: der Mißgriff der Allg. Bestimmungen bei den Real-Lehrbüchern hat die Entwickelung der Sprachmethodik in jeder Beziehung in arge Fesseln geschlagen.

Betrachten wir jetzt, wie dieser Mißgriff auf seinem eigenen Gebiete, im Realunterricht, zum Hemmschuh wird.

Wie eben (sub I, 3) bewiesen wurde, kommt bei den realistischen Leitfäden vorab das sachliche Lernen entschieden zu kurz, — vielleicht schon der Kenntniserwerb, jedenfalls die Bildung, sofern man das sachgemäße Redenkönnen mit einbegreift. Namentlich wird dies Manko in den mehrstufigen Klassen hervortreten.

Sodann verleiten die auszugartigen Leitfäden den Lehrer gar zu leicht, das Stoffquantum, was im ganzen gelehrt werden soll, zu hoch zu greifen, weil ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie sehr das trockene Material aufquillt, wenn es beim mündlichen Unterricht anschaulich-ausführlich vorgeführt wird. In der That dürfte es unter den Schulen, in denen ein kompendiarisches Realbuch gebraucht wird, nur wenige geben, die infolge jener Täuschung nicht mehr oder weniger an einem Stoffübermaß leiden.*) Daß nun

*) Daß es auch Verleit-Fäden giebt, welche diesen Fehler geradezu provocieren, weil ihr Stoff schon in seiner Magerkeit ein übermäßiger ist, wollen wir nicht einmal rechnen.

bei der Überschreitung des richtigen Stoffmaßes Kenntniserwerb und Bildung in demselben Maße zurückbleiben müssen; daß dann überdies der Unterricht leicht einen eilfertigen oder treiberischen Charakter annimmt; und daß endlich diese vielen Mißstände das Lehren wie das Lernen unbefriedigend und freudlos machen, sagt sich von selbst.

Der dritte Übelstand, der an den Leitfaden hängt, wird von den Allg. Bestimmungen selber offenherzig gebeichtet: sie müssen nämlich gestehen, daß die Leitfaden-Methode für die einklassigen Schulen kein geeignetes Real-Lehrbuch zu beschaffen weiß. So weit war also die Mangelhaftigkeit der Kompendien-Form doch bereits zum Bewußtsein gekommen, um einzusehen, daß ein solches Buch wenigstens für die einklassigen Schulen nicht paßt. Dieser kleine Anfang einer besseren Einsicht könnte erfreulich heißen, wenn er diesen Schulen wirklich etwas nützte; allein dieselben müssen sich eben ohne ein Realbuch behelfen. Was darüber zu denken ist, daß diese ohnehin eingeschränkten Schulen hinterher zum Ersatz an das sog. Lesebuch gewiesen werden, wurde oben (sub I, 2) bereits gesagt. Man kann zugestehen, daß die realistischen Stücke dieses Buches einigermaßen einen Ersatz bieten; allein die Allg. Bestimmungen geraten dabei, wie wir wissen, zum zweiten Male mit sich selbst in Widerspruch, nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom belletristischen Lesebuche. Die Verlegenheit, in welcher wir hier die Leitfaden-Methode den einklassigen Schulen gegenüber sehen, erinnert lebhaft an jene bekannte spaßhafte Situation, wo einer, der inmitten eines Volksgedränges steht, durch irgend eine unvorsichtige Bewegung einen andern gestoßen hat; wendet er sich dann um, um diesen Verstoß durch einen Bückling zu entschuldigen, so kommt er hinten wieder mit einem zweiten in Konflikt. Man fühlt ordentlich Mitleiden, wenn man sehen muß, wie eine hohe Schulautorität in solcher komischen Weise zwischen den methodischen Wahrheiten ins Gedränge und mit ihren eigenen Grundsätzen in Konflikt gerät. Das übelste ist freilich im vorliegenden Falle, daß nun die zahlreichen einklassigen Schulen um deswillen mit einem verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und lästigen Realunterricht gestraft sein sollen.

Der vierte Übelstand der Leitfaden-Methode ist ähnlicher Art. Er trifft auch die mehrklassigen Schulen, nämlich die unteren Stufen — sagen wir etwa: das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Daß auch auf diesen Stufen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden muß — natürlich in der Gestalt, wie er für dieses Alter paßt — nehme ich als selbstverständlich an; es wäre auch geradezu lächerlich, den Realunterricht hier wieder zu sistieren, nachdem er im

---

Mir liegt ein vielgebrauchtes, von vielen Unter- und Oberbehörden empfohlenes Real-Lehrbuch vor, das schon allein in seinem geographischen Teile über tausend Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüssen, Städten u. s. w.) zum Lernen anbietet. Was werden nun erst die Leitfäden ordinärer Art in solchen Extravaganzen leisten können!

ersten Schuljahre (in dem sog. Anschauungsunterricht) bereits stattgefunden hat, — ungerechnet, daß ja auch ein schulgerechter Religionsunterricht von unten auf stattfindet. Was für ein Hülfsbuch soll nun hier beim Realunterricht gebraucht werden? Ein sog. Leitfaden? Dazu werden sich wohl wenige praktische Schulmänner entschließen, da die Mängel der kompendiarischen Form sich auf diesen Stufen in verstärktem Maße fühlbar machen müssen. Wo doch ein solches Kompendium gewählt wird, da hat man eben ein unzulängliches Hülfsmittel; und zieht man in Betracht, daß die Trockenheit und Magerkeit der Darstellung ganz dazu angethan ist, den Schülern den Stoff zu verleiden, so kann kaum bezweifelt werden, daß es besser wäre, gar kein Lehrbuch zu gebrauchen, als ein solch verkehrtes. Nehmen wir an, daß der Leitfaden abgewiesen sei, so würden noch zwei Wege übrig bleiben: entweder man verzichtet auf die Unterstützung eines Hülfsbuches, oder es wird gar kein Realunterricht erteilt. Im letztern Falle würde man mit den Allg. Best. in Konflikt geraten und überdies die Lächerlichkeit begehen, ein Lehrfach, daß auf der Fibelstufe bereits vertreten ist, im zweiten bis vierten Schuljahre wieder ausfallen zu lassen. Im erstern Falle wird der Grundsatz verleugnet, den man auf den oberen Stufen anerkennt, daß jedes sachunterrichtliche Lehrfach auch ein Lehrbuch bedarf, und so hat man denn eben nur einen verkümmerten Realunterricht und zwar einen recht verkümmerten, denn in Wahrheit ist auf den untern Stufen ein solches Lehrbuch noch nötiger als auf den oberen.*) — Vermutlich werden viele Leitfaden-Anhänger mir entgegen halten, bei jenen unteren Stufen stecke der realistische Lehrstoff mit im sog. Lesebuche. Wäre anzunehmen, daß dies wirklich der Fall sei, so würde ich antworten: Bravo! vortrefflich! denn dann habt ihr ja hier euer Leitfaden-Princip aufgegeben und euch zu meiner Ansicht bekehrt, wonach die realistischen Darstellungen anschaulich-ausführlich sein müssen. Ob aber in eurem sog. Lesebuche der realistische Lesestoff wirklich vorhanden ist? Ist dasselbe im strengen Sinne ein belletristisches Lesebuch, so enthält es einen solchen realistischen Stoff, wie ihn ein planmäßiger Realunterricht fordert, nicht. Enthält es denselben aber ja, dann ist es eben ein Doppelbuch: belletristisches Lesebuch und zugleich Realbuch. Im ersten Falle befinden sich dann diese unteren Stufen genau in der Lage der jetzigen einklassigen Schulen, die sich zum Ersatz des richtigen Real-Lehrbuches mit dem belletristischen Lesebuche behelfen sollen, und wie es ihnen dabei ergeht, wissen wir. Im zweiten Falle muß wiederholt werden, was oben (III, 6) über die Verwirrung im Begriffe des sog. Lesebuches gesagt wurde: wollen wir aus diesem heillosen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletristische Lesebuch auf allen Stufen von dem Real-Lehrbuche streng geschieden werden. Will jemand aus Sparsamkeits-

*) Im Blick auf die Sprachbildung gehe ich von meinem Standpunkte sogar noch weiter und sage: auf den unteren Stufen sind die sachunterrichtlichen Lehr- und Lesebücher auch nötiger (wichtiger) als das belletristische Lesebuch.

rücksichten diese beiden Bücher auf den unteren Stufen (oder vielleicht auch auf den oberen) in einem Bande haben, so ist dawider nichts zu sagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel ist; man sorge aber dafür, daß die klare Principienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird, d. h. man nenne zwei grundverschiedene Bücher nicht mit einem gemeinsamen Namen, der nur für das eine paßt, sondern gebe jedem seinen besonderen richtigen Titel. Jenes alte Wirrnis hat doch nachgerade genug Unheil angerichtet. — Summa: in den bezeichneten unteren Klassen ist der Realunterricht mehr oder weniger verkümmert — gleichviel ob dabei ein kompendiarischer Leitfaden gebraucht wird, oder gar kein Hülfsbuch, oder als Lückenbüßer das belletristische Lesebuch. Kann aber der Realunterricht auf den unteren Stufen nicht leisten, was er leisten sollte, so ist klar, daß auch die obern Stufen darunter leiden.

Da haben wir die acht Übelstände im Realunterricht und Sprachunterricht, die an der von den Allg. Best. vorgeschriebenen Leitfaden-Methode hängen: der Leitfaden ist in Wahrheit ein achtfacher Leidfaden. Sollen daher die entsprechenden acht Einzelreformen möglich werden, so muß erst jene schulregimentliche Vorschrift eine Reform erfahren.

Leider sind wir mit der Betrachtung dieses schulregimentlichen Hindernisses noch nicht fertig. Jene achtfachen Übelstände haben auch Folgewirkungen und zwar recht bösartige. Die Freunde des Realunterrichts werden nicht wenig erschrecken, wenn ihnen einmal darüber die Augen aufgehen.

Kurz gefagt: die Leitfaden-Methode gefährdet infolge jener acht Übelstände sogar die **Existenz** des Realunterrichts.

Diese Gefahr liegt nur zu handgreiflich vor. Sehen wir zu, wie sie entsteht.

Oben wurde bereits erwähnt, daß seit Erlaß der Allg. Best. vielfach über den Rückgang im Lesen geklagt wird. Diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, durchaus begründet. Denn da der Sprachunterricht einige Stunden an die Realien abgegeben hat und überdies in der Grammatik beträchtlich mehr leisten soll, so vermindert sich in demselben Maße die für die Leseübung verwendbare Zeit; und da der Realunterricht, dieweil er sich mit kompendiarischen Leitfäden behelfen muß, dafür keinen Ersatz bietet, so ist der Rückgang im Lesen eine einfache Notwendigkeit. Besäße dagegen der Realunterricht Lehrbücher mit ausführlichen Darstellungen, die dann eben auch gelesen werden müßten; und wäre dazu, wie es sein sollte, die Grammatik auf das richtige Maß eingeschränkt: so würden die Leistungen im Lesen nicht nur vollaus genügen, sondern sogar noch weit beträchtlicher sein, als man sie zur Zeit der Regulative gewohnt war, und doch würde auch in den Realien gelernt werden, was überhaupt in der Volks-

schule aus diesem Gebiete gelernt werden kann, während die Regulative darauf verzichten mußten. Der eigentliche Grund des beklagten Mankos im Lesen liegt somit in der verkehrten Form der Realbücher, da die andere Ursache dieses Mankos — das Übermaß der Grammatik — durch die richtige Form der Realbücher (und ihre richtige Behandlung im Sinne des vollen Litteraturprincips) von selbst wegfällt. Die meisten Klagestimmen wissen das aber nicht. Sie halten sich daher an den auf der Oberfläche liegenden Mittelursachen: Einführung eines selbständigen Realunterrichts und Übermaß der Grammatik. Doch ich sage schon zu viel: die Grammatik wird nämlich nur höchst selten mit angeklagt. Sie besitzt eben unter den Schulobern und Lehrern noch zu viele Verehrer — sei es aus alter ungerosteter Liebe, oder aus patriotischer Achtung vor den neuen Unterrichtsinstruktionen. Desto schlimmer ergeht es dem armen Realunterricht, da es ja schwarz auf weiß geschrieben steht, daß er dem Sprachunterricht einige Stunden geraubt hat. Soll dem Lesen wieder aufgeholfen werden, dann muß — so meint man — der Realunterricht beschränkt oder ganz aufgehoben werden.*)

Weiter wird wider den Realunterricht geklagt, daß seine eigenen Lernresultate nicht befriedigten. Auch diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, nur zu berechtigt — wie unsere voraufgegangene Untersuchung an den verschiedenen Schulanstalten nachgewiesen hat. Aber wo liegt der Grund? Lediglich in der verkehrten Form der Real-Lehrbücher — wie die vorhin vorgeführten Gebrechen der Leitfaden-Methode bezeugen. Dieweil aber die meisten Kläger wieder den wahren Grund des Übels nicht kennen, so machen sie den eilfertigen Schluß, die Realien gehörten gar nicht in die Volksschule.

So lange nun der Realunterricht seine verkehrten Lehrbücher behalten muß, so lange werden auch die genannten Mängel im Lesen und im realistischen Lernen bestehen bleiben. Bleiben sie aber bestehen, so ist ebenfalls klar, daß sie die Existenz des Realunterrichts, d. i. seine Berechtigung als selbständiges Lehrfach, ernstlich bedrohen. Diese Gefahr ist um so größer, da der Realunterricht auch noch zahlreiche principielle Gegner hat: einerseits die sog. „Minimalisten," welche ihre mißverstandene richtige Wahrheit vom Quantum des Lehrstoffes (non multa u. s. w.) unrichtigerweise wider die qualitative Normalität des Lehrplans anwenden, und andrerseits diejenigen, welche es dem Realunterricht nicht vergeben können, daß er dem Religionsunterrichte die Zeit verkürzt hat.

Doch wir haben es längst nicht mehr mit einer bloßen Gefahr zu thun.

In einer großen Anzahl von Schulen existiert ja der Realunterricht thatsächlich nur in arger Verkümmerung und zwar schon auf Anordnung der Allg. Best. selbst: in allen einklassigen Schulen. Wie es um diese Verkümmerung

*) Die übrigen Mängel der dermaligen einseitigen Sprachbildung, die wir oben erwähnten, vermögen jene Klagestimmen nicht zu sehen, sonst würden sie dieselben vermutlich ebenfalls dem Realunterrichte zur Last legen.

steht, und welche aparten Beschwernisse für Lehrer und Schüler daran hängen, haben wir oben kennen gelernt. Eine solche verkümmerte Existenz ist offenbar nicht mehr als eine halbe; ja sie ist im Grunde noch weniger als eine halbe, denn wenn diese Schulen anstatt der jetzigen sechs Realstunden nur drei hätten, aber dagegen das richtige Real-Lehrbuch, so würde das Lernresultat jedenfalls befriedigender sein als jetzt, und die Lehr- und Lernarbeit ebenfalls.

Diese Verkümmerung des Realunterrichts auf dem großen Gebiete der einklassigen Schulen zeigt augenscheinlich, daß der Rechtsboden dieses Lehrfaches sehr unsolide und unsicher ist. Ein Fehler solcher Art bedeutet in einem didaktischen System, welches noch mit Gegnern zu kämpfen hat, ganz dasselbe, was bei einer exponierten Gartenhecke eine Lücke oder bei einer belagerten Festung eine Bresche bedeutet. Ist eine solche Öffnung einmal da, so weiß jedermann, daß sie bald noch größer werden wird. Was hat nun die pädagogische Presse, sofern sie sich für den Real-Unterricht interessiert, angesichts dieser Durchlöcherung seines Rechtsbodens gethan? Ist sie darüber in Unruhe geraten, — oder hat sie sich der beschwerten einklassigen Schulen fürsprechend angenommen? Mir ist nichts davon zu Gesicht gekommen. Ich will offen gestehen: wie sehr mich jene Lücke beunruhigt hat, so beunruhigte mich doch noch viel mehr, daß die pädagogische Presse keine Unruhe darüber empfand und die einklassige Schule teilnahmlos ihrem Schicksale überließ; denn eine Armee, die aus Kurzsichtigkeit oder Sorglosigkeit die anrückende Gefahr nicht merkt, ist schon halb geschlagen.

Die Folgen haben nicht auf sich warten lassen. Schon wenige Jahre nach dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen, noch unter dem Ministerium Falk, ist jene Verkümmerung des Realunterrichts, wie sie in den einklassigen Schulen bestand, auf eine *neue* zahlreiche Kategorie der Schulen ausgedehnt worden. Unter dem 16. Juli 1876 verfügte die Kgl. Reg. zu Düsseldorf, daß hinfort auch die *zweiklassigen Schulen* (sowie die dreiklassigen mit zwei Lehrern) *kein besonderes Real-Lehrbuch mehr gebrauchen dürften*; sie sollten sich ebenfalls mit dem sogenannten Lesebuche behelfen. (Wie weit diese Maßregel in andern Regierungsbezirken Nachahmung gefunden hat, ist für unsere principielle Untersuchung irrelevant.) Zu verwundern ist an dieser Maßnahme nichts — auf dem Boden der Leitfaden-Methodik; und darum hat jemand, der auf diesem Boden steht, auch keine Berechtigung, ob solcher „Reaktion" in „sittliche Entrüstung" zu geraten. Ohne Zweifel waren der Schulbehörde in jenen Schulen die obengenannten Mängel des Leitfadenunterrichts (im Lesen und realistischen Lernen) bemerkbar geworden; und daß dies geschah, darüber kann man ihr nur ein Kompliment sagen. Schade nur, daß ihr nicht zugleich bemerkbar wurde, wie in den übrigen Schulen die realistischen Leitfäden die nämlichen Mankos hervorrufen und zwar im Lesen auch geradeso augenfällig; vollends schade, daß sie in ihrer Ratlosigkeit nun auch in den positiven Fehler verfiel, den betreffenden Schulen an Stelle des ungeeigneten Leit-

fadens das noch ungeeignetere belletristische Lesebuch aufzunötigen. Freilich hatten die allgemeinen Bestimmungen ihr diesen groben Fehler bei den einklassigen Schulen vorgemacht, und fast die gesamte pädagogische Presse hatte das stillschweigend gut geheißen. Kurz, es ist alles natürlich zugegangen — nach den Gesetzen der Leitfaden-Methodik. Wie wird es nun weiter gehen?

Bei den ein- und zweiklassigen Schulen sind also die Mankos im Lesen und realistischen Lernen, welche der Realunterricht nach der Methode der Allg. Bestimmungen im Gefolge hat, den Schulbehörden bereits zum Bewußtsein gekommen und schulregimentlich proklamiert worden. Ohne Zweifel wird man diese Mängel allmählich auch in den übrigen Schulen sehen lernen. Was dann? Die Anhänger der traditionellen und offiziellen Methode werden natürlich nach wie vor steif behaupten, die Schuld läge nicht an den kompendiarischen Leitfäden. Ist nun die Schulbehörde gleichfalls noch der bisherigen Ansicht, daß, wenn ein schulgerechter Realunterricht erteilt werden solle, nur ein kompendiarischer Leitfaden das richtige Lehrbuch sei, so wird sie sagen: Ganz recht, die Leitfäden können an jenen Mängeln nicht schuld sein; der Grund kann somit nur darin liegen, daß in den Volksschulen ein selbständiger Realunterricht nicht paßt. Demgemäß wird sie dann bei den übrigen Schulen nach und nach thun, was sie bei den ein- und zweiklassigen gethan hat, nämlich an die Stelle des realistischen Leitfadens das belletristische Lesebuch setzen. Die selbständigen Realstunden aufzuheben, wird ihr natürlich nicht einfallen, da sonst ein großes Geschrei über „Reaktion" losgehen würde. Das läßt sich ja auch bequem vermeiden, wie die Erfahrung bei den ein- und zweiklassigen Schulen bewiesen hat. So lange die selbständigen Realstunden auf dem Papier stehen, fühlt der pädagogische Michel keine Unruhe, da er sich dann augenfällig noch auf der Bahn des „Fortschritts" befindet; das Lehrbuch ist ja ohnehin nur Nebensache. So thut man ihm denn den Willen und geht etappenmäßig vor. Ist die erste Etappe erreicht, so ist die folgende nur eine Frage der Zeit. Und wer weiß, ob Michel nicht bald selber inständig die Schulbehörde anfleht, sie möchte ihn doch von der Last des an das belletristische Lesebuch geketteten „selbständigen" Realunterrichts erlösen?

Doch sehen wir einstweilen davon ab, was die bisher eximierten Schulen noch zu erfahren haben werden; denken wir an die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen, welche unter dem oben charakterisierten Straf-Realunterricht seufzen. Dieselben werden diesen Druck nicht lange aushalten. Vergegenwärtigen wir uns ihre Lage.

Da ihrem Realunterricht das geeignete Lehrbuch fehlt, so kann er nur dürftige Resultate liefern; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen kann, so können sie diesen Unterricht nur als eine Last empfinden. Nun hat aber die schulbehördliche Anordnung, nach welcher diese Schulen arbeiten sollen, noch andere bedenkliche

Seiten als diese, daß der Zweck gewollt, aber zugleich das geeignete Mittel versagt wird, was man im gewöhnlichen Leben bekanntlich Thorheit nennt. Sehen wir zu. Das Publikum glauben machen, daß ein sechsstündiger selbständiger Realunterricht erteilt werde, während derselbe durch das Fehlen eines selbständigen Lehrbuchs arg verkümmert ist, — steht das nicht wie Täuscherei aus? Ferner: Lehrer und Schüler in die Lage bringen, daß das Publikum die vollen Leistungen im Realunterricht von ihnen erwartet, während sie doch diese Erwartungen wegen des verweigerten passenden Lehrbuches unmöglich erfüllen können, — ist das nicht pure Ungerechtigkeit? Und endlich: wollte jene Anordnung sich darauf berufen, daß die Regulative ebenfalls den Realunterricht an das sogenannte Lesebuch angeschlossen hätten, so würde der Autor der Regulative ohne Zweifel diese Berufung auf seinen Namen sich ernstlich verbitten, und das mit vollem Rechte, da die Regulative dabei mit sich selbst einig waren, während die Allgemeinen Bestimmungen, wie wir oben sahen, durch jene Maßregel an zwei Punkten mit sich selbst in Widerspruch geraten.

Ob es nun die Schulbehörden bei einer mit so vielen Makeln behafteten Verfügung noch lange aushalten werden, weiß ich nicht; gewiß aber ist, daß die betroffenen Lehrer alle Ursache haben, sich aus ihrer beschwerlichen und peinlichen Lage herauszusehnen. Da ihnen nun der rechte Ausweg (vermittelst des richtigen Reallehrbuches) verschlossen ist — sei es, daß sie selbst ihn nicht kennen, oder weil die Behörden ihn verbieten: so wird man sich nicht darüber verwundern dürfen, wenn sie im Realunterricht schließlich einmütig die regulativische Ordnung zurückwünschen; denn dann würden sie wenigstens von dem ungerechten persönlichen Drucke erlöst sein.*) Es giebt auch Stellen genug, selbst in der Schulverwaltung, wo man auf diese Stimmung im Lehrerstande wartet, um ihr sofort zu Willen zu sein, d. h. dem Realunterricht in den ein- und zweiklassigen Schulen vollends den Garaus zu machen.

Wie darnach die Verwicklungsgeschichte des Realunterrichts weiter verlaufen wird, mag der Leser selbst ausdenken. Meinerseits glaube ich genug darüber gesagt zu haben.

Bevor wir weitergehen, wird es rätlich sein, das Ergebnis der bisherigen Untersuchung kurz zu fixieren.

Zur Zeit der Regulative war die oben vorgeschlagene Doppelreform geradezu unmöglich, — nämlich darum, weil die Schulen wegen des fehlenden Realunterrichts keinen vollständigen Sachunterricht besaßen.

Die Allgemeinen Bestimmungen haben dieses Hindernis glücklicherweise be-

*) Es sind auch bereits mehrfache Stimmen in dieser Richtung laut geworden, — so jüngst z. B. in der Rhein.-Westf. Schulzeitung (Aachen).

seitigt, leider aber gleichzeitig ein neues Hindernis aufgerichtet. Es liegt in der vorgeschriebenen Leitfaden-Methode des Realunterrichts.

In der speciellen Betrachtung dieses neuen Hindernisses kamen vorab zwei Seiten desselben zur Sprache: a) die an der Leitfaden-Methode hängenden unmittelbaren Übelstände im Real- und Sprachunterricht; b) die Folgewirkungen dieser Übelstände bezüglich der Existenz des Realunterrichts.

Wir fanden:

ad a) Die vorgeschriebene Leitfaden-Methode erzeugt eben alle die Mängel in den beiden Lehrfächern, denen der obige Doppelreformvorschlag abhelfen will;

ad b) Diese Mängel gefährden die Existenz des Realunterrichts; und in den beiden zahlreichsten Kategorien der Volksschulen ist diese bedrohliche Folgewirkung auch in soweit bereits Thatsache geworden, daß dort nur noch ein verkümmerter Realunterricht existiert, der obendrein den Lehrern zur Last wird. Kurz, durch die Leitfaden-Methode unterminieren die Allg. Bestimmungen selber die Existenz des Realunterrichts und vernichten somit wieder das große Verdienst, das sie sich durch Einführung eines vollständigen Sachunterrichts erworben hatten.

* * *

Diese traurige Aussicht nötigt uns, jenen schlimmen Fehler der Allg. Bestimmungen, der in der Begünstigung der Leitfaden-Methode zu Tage tritt, noch nach einer dritten, tieferliegenden Seite zu betrachten, — nämlich nach seinem Ursprunge oder was dasselbe ist: nach der didaktischen Grundanschauung, aus der er stammt, zu fragen. (Schluß folgt.)

Zur Lehre von der Konzentration des Unterrichts oder der unterrichtlichen Verbindung der Lehrfächer.

I. Die neue niederrheinische Fibel.

Vorbemerkung. Verfasser beabsichtigt, in mehreren Artikeln einige Hauptpunkte aus der Lehre von der Konzentration des Unterrichts zu besprechen, insbesondere die unterrichtliche Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts. Wo es zweckdienlich scheint, wird sich die Besprechung an neue Schulbücher, die in dem bezeichneten Sinne bearbeitet sind, anknüpfen. Für diesen ersten Artikel, welcher die Unterstufe ins Auge fassen will, bietet sich die in der Überschrift genannte Fibel als willkommener Anhaltspunkt dar.

Die neue niederrheinische Fibel drängt sich schon durch einen äußern Umstand der besondern Beachtung auf. Wie nämlich aus einer Bemerkung auf ihrem Titelblatte hervorgeht, ist sie herausgegeben zum Besten der Lehrer-, Witwen-, Waisen- und Unterstützungskassen von Barmen, Duisburg-Ruhrort, Elberfeld, Gladbach-Grevenbroich, Mettmann, Mörs, Mühlheim-Kettwig, Remscheid und Solingen. Wir haben also ein Schulbuch vor uns, bei dessen Abfassung der weitaus größte Teil der Lehrerschaft des Reg.-Bez. Düsseldorf thätig gewesen ist. Das Resultat der gemeinsamen Arbeit so vieler praktischer Schulmänner muß jedenfalls eine gründliche Kritik ertragen können. Ob das der Fall ist, wird sich im weiteren Verlaufe unserer Auseinandersetzungen zeigen. Vorab eine Zwischenbemerkung.

Ein solch einmütiges Zusammenschließen und Zusammenarbeiten der Lehrer, wie es von den Kollegen am Niederrhein durch die Herausgabe vorliegender Fibel konstatiert wird, muß in allen Fällen mit großer Freude begrüßt werden; es zeugt von einem gesunden, gedeihlichen Streben des Lehrerstandes. Möchte diese Einmütigkeit auch standhalten, für weitere Zwecke fruchtbar gemacht werden und über immer mehr Kreise sich ausdehnen. Wäre dieselbe allerorts und in allen Beziehungen vorhanden, sie würde wahrlich eine Quelle reichen Segens für Schule und Lehrer sein.

Die von vielen bewährten Pädagogen, so besonders auch von dem Herausgeber des evangelischen Schulblattes so oft und nachdrücklich ausgesprochene und begründete Forderung, daß im Unterrichtsbetriebe sämtliche Lehrfächer zu einander in innige Beziehung treten und vielseitig verknüpft werden müssen, damit der Gedankenkreis des Schülers ein einheitlich geregelter werde und bleibe, findet dem Anschein nach immer mehr die gebührende Beachtung. Für die Unterstufe ist diese Forderung jetzt auch schulregimentlich anerkannt, wenigstens soweit es die Verbindung von Real- und Sprachunterricht betrifft.

Diese amtliche Sanktion der Konzentrationsidee hat ihre Entwicklungsgeschichte.

In den „Allgem. Bestimmungen“ vom 15. Okt. 1872 heißt es § 22: „Sprechen, Lesen und Schreiben müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange mit einander bleiben.“

Damit war diejenige Schulpraxis, welche in der einen Stunde des Sprachunterrichts lesen, in einer andern schreiben und in einer dritten sprechen ließ, ohne sich darum zu kümmern, wie diese Übungen einander zu ergänzen und zu dienen haben, offiziell abgewiesen, die Verknüpfung wenigstens der sprachlichen Lehrfächer vorgeschrieben: ein erster Schritt zur Anerkennung der Konzentrationsidee gethan.

Haben nun die Allgem. Best. auf die notwendige Konsequenz dieser methodischen Maßregel: „das, was für die einzelnen Zweige des Sprachunterrichtes als richtig befunden, auf das Verhältnis des letzteren zum Sachunterricht zu übertragen,“ auch nicht ausdrücklich hingewiesen, so haben sie doch wesentlich dazu bei-

getragen, daß diese Konsequenz von Schulobern und Lehrern gezogen und auf der Unterstufe praktisch zur Ausführung gebracht worden ist.

§ 24, Al. 1 der Allgem. Best. lautet nämlich: „Der Unterricht im Lesen und Schreiben ist nach der im Seminare des betreffenden Bezirks eingeführten Methode zu erteilen.“ In erster Linie mußten also die Seminarien dafür Sorge tragen, daß der Konzentrationsgedanke weiter fortgebildet und in den Schulen zur Geltung gebracht werde. An der Lösung dieser Aufgabe haben die Lehrerbildungsanstalten, wenigstens die des Rheinlandes, erfolgreich gearbeitet. Wie aus einer auch in weiteren Kreisen bekannt gewordenen Verfügung der Königlichen Regierung zu Düsseldorf vom 21. Januar 1881 hervorgeht, wird in allen rheinischen Seminarien dem Lese- und Schreibunterrichte die sogenannte Normalwortmethode zu Grunde gelegt. Genannte Behörde ordnete daher an, daß vom 1. Mai 1882 ab in sämtlichen ihrer Aufsicht unterstellten Schulen nur nach dieser Methode bearbeitete Lesefibeln benutzt werden dürften.

Die in dem bezüglichen Reskript mit dem Ausdrucke „Normalwortmethode“ bezeichnete Lehrweise repräsentiert einen erfreulichen Fortschritt in der Weiterentwickelung des Konzentrationsgedankens. Sie hat verschiedene Nominationen; die folgenden vier sind die gebräuchlichsten:

1. Analytisch-synthetische Methode;
2. Normalwortmethode;
3. Real-Lesemethode;
4. Methode des vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Lese-, Schreib- und Zeichenunterrichtes.

Von diesen Benennungen scheint uns die erste am wenigsten zutreffend zu sein. Sofern sie darauf hindeuten will, daß der Schüler beim Leseunterrichte durch Zerlegung von Wörtern in ihre Bestandteile einzelne Laute kennen lernen und diese Laute wieder zu Wörtern zusammensetzen soll, ist sie allerdings richtig. Allein hierin liegt nicht das Charakteristische der in Rede stehenden Methode. Analytisch-synthetisch kann auch nach einer andern Leselehrweise verfahren werden.

Besser schon ist der zweite der aufgeführten Namen: Normalwortmethode. Er läßt, wenn auch noch unklar, durchblicken, daß die Konzentration einzelner Lehrfächer das wesentlichste Moment dieser Lehrweise sei. Alle Anschauungs-, Sprech-, Lese- und Schreibübungen der Unterstufe sollen in einer Anzahl ausgewählter Wörter (Normalwörter) einen gemeinsamen Mittelpunkt haben. Indessen spricht dieser Name nicht aus, nach welchen Gesichtspunkten diese Wörterreihe zu fixieren, noch weniger, daß dabei an eine Verbindung der sachlichen und sprachlichen Lehrfächer zu denken ist. Man könnte beispielsweise auch bloße Formwörter in die Wörterreihe hineinbringen. Der Ausdruck „Normalwortmethode“ würde hiergegen keinen Protest erheben.

Am deutlichsten legen die beiden letzten der mitgeteilten Benennungen das Wesen der Methode dar.

Die Anschauungs-, Lese- und Schreibübungen sollen nicht ausschließlich sprachlicher Formenunterricht sein, sondern an sachlichen Stoffen vorgenommen werden und soviel als thunlich in den Dienst des sachlichen Lernens treten; darum heißt das Lehrverfahren „Realmethode". Die Bestimmung „Real" giebt gleichzeitig an, welchen Gebieten der Inhalt der qu. Übungen zu entnehmen ist. Bekanntlich versteht man nach pädagogischem Sprachgebrauch unter „Realien" den Stoff des weltkundlichen Sachunterrichts, auf der Unterstufe speciell die Heimatskunde.

Was der Name Reallesemethode zusammenfaßt, hebt unsere vierte Benennung einzeln hervor. Sie sagt zudem ausdrücklich, daß von den technischen Fertigkeiten auch das Zeichnen in engster Verbindung mit dem sachlichen und sprachlichen Lernen bleiben muß. Bekanntlich ist, obgleich der Name davon nichts sagt, auch das Singen in diese Vereinigung mit einbegriffen. Weiter unten wird davon noch die Rede sein. Somit sind an den ausgewählten Lehrstoffen vorzunehmen:

a) Sachunterrichtliche Übungen;
b) Sprachunterrichtliche Übungen (Sprechen, Lesen, Schreiben);
c) Zeichen- und eventuell Gesangübungen.

Alle diese Übungen sollen nicht isoliert, sondern in einheitlichem Zusammenschluß betrieben werden. „Darin besteht", wie Klauwell (das erste Schuljahr) sagt, „der Vorzug dieses Lehrverfahrens, daß alles, was gelernt und geübt wird, in engstem Zusammenhange mit einander bleibt."

Wir bezeichneten oben die Reallesemethode als einen erfreulichen Fortschritt in der Weiterentwickelung des Konzentrationsgedankens. Freilich streng nach der Theorie des Lehrplans gemessen,*) zeigt sie noch manche Lücken. Von einer Konzentration des Unterrichtes im Vollsinne des Worts, das heißt von einer gliedlichen Verknüpfung sämtlicher Lehrfächer, ist bei ihr noch nicht die Rede. Das wichtigste Gebiet, die Religion, die doch auch zu den sachunterrichtlichen Fächern gehört und Centrum des gesamten Unterrichts sein sollte, steht immer noch außerhalb der Vereinigung; ebenso bleibt von den formenunterrichtlichen Fächern das Rechnen unberücksichtigt. Somit ist die Lehrstoffverbindung nur eine partielle und darum unzulängliche.

Ein weiteres Manko der Reallesemethode liegt darin, daß sie die Natur der in Betracht kommenden Lehrfächer zumeist ignoriert. Zwar will sie Sach- und Sprachunterricht mit einander verknüpfen, jedoch dadurch, daß die Stoffe des heimatkundlichen Unterrichtes lediglich durch die Normalwörter bestimmt, letztere aber durchweg nach den Bedürfnissen des Lese- und Schreibunterrichts ausgewählt werden, macht sie den Sprachunterricht zum Regenten des Sachunterrichts, während

*) Vgl. Dörpfeld, „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873.

doch naturgemäß gerade der Sachunterricht Basis und Nährquelle des Sprachunterrichts sein soll. Die angestrebte Konzentration ist somit hier nicht eine natürliche, sondern eine künstliche. Diese Künstlichkeit führt den praktischen Lehrer bei Einzelheiten im Lehrverfahren arg in die Enge und ins Gedränge, denn auch auf pädagogischem Gebiete sündigt man nicht ungestraft wider die Natur. Wir werden hierauf noch zurückkommen. — Trotz der ihr noch anhaftenden Gebrechen betrachten wir die Reallesemethode als ein hochwichtiges Mittel, die Konzentrationsidee allmählich in ihrem Vollsinne zur Geltung zu bringen. In der pädagogischen Welt ist man nicht gewohnt, auf erkannt falschem Wege weiter zu gehen oder auf halbem Wege stehen zu bleiben. Die Zukunft wird wohl eine Verbesserung der Normalwortmethode schaffen in dem Sinne, daß dabei dem Religionsunterrichte die ihm zukommende Stellung eingeräumt und der Natur des Sachunterrichtes volles Recht zu teil wird. Wenn Lehrerstand, Seminarien und Schulbehörden die für richtig befundene Idee von der unterrichtlichen Verknüpfung der Lehrfächer auf allen Stufen und Gebieten zur That werden zu lassen sich bestreben, dann macht sich die Reform der Methode von selbst. An diesem Punkte muß der Hebel angesetzt werden. Daß es geschehen wird, darüber darf man guter Hoffnung sein.

Es wäre ja undenkbar, daß die praktische Anwendung einer als richtig anerkannten und sogar behördlich sanktionierten methodischen Anschauung nur auf die Unterstufe beschränkt, nicht auch auf Mittel- und Oberstufe ausgedehnt werden sollte. Didaktische Lehrsätze, welche auf psychologischer Grundlage ruhen, haben generelle Giltigkeit. Was für die Unterklasse maßgebend ist, ist es cum grano salis auch für die Mittel- und Oberklasse. Diesem einfachen Schlusse kann sich auf die Dauer kein denkender Kopf entziehen.

Thue daher der Lehrerstand nur seine volle Schuldigkeit, d. h. hier: kümmere er sich je länger je fleißiger um die Theorie des Lehrplans, arbeite er mit voller Kraft daran, die dort gegebenen methodischen Weisungen zu befolgen, so wird die Konzentrationsidee immer weiteres Terrain gewinnen. Möchten namentlich die niederrheinischen Lehrer, nachdem ihre Fibel sie aufs neue und man darf sagen mit zwingender Gewalt auf diese Aufgabe hingewiesen hat, diesen Impuls nicht wirkungslos vorübergehen lassen. Einer aus ihrer Mitte hat bereits in trefflicher Weise ein bestimmtes Lehrfach, das Zeichnen, methodisch so bearbeitet, daß es mit dem gesamten Sachunterrichte sowie mit dem geometrischen Unterrichte in engster Verbindung steht. (Cfr. Halfter, 18 Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volksschule.) Denke man nicht, die vollständige Umgestaltung der Methodik nach den Gesetzen der Konzentration sei vor der Hand unmöglich, weil noch manche Schwierigkeiten im Wege stehen. Reformen müssen von innen heraus wachsen, also nach und nach ins Leben treten, nicht von außen her gemacht werden. Wer das Ganze nicht mit einem Male bekommen kann,

nehme vorläufig einen Teil. Und solcher Teile der durchgebildeten Didaktik, welche ohne besondere Hindernisse schon gleich in die Praxis eingeführt werden können, giebt es genug. Wir wissen beispielsweise nicht, was die Inangriffnahme einer durchgreifenden, d. h. auch auf Mittel- und Oberstufe ausgedehnten Verbindung von Sach- und Sprachunterricht jetzt noch erschweren sollte, da dieselbe für die Unterstufe amtlich vorgeschrieben ist und es hierfür keiner noch zu erfindenden besondern Methode bedarf.

Denke man nicht, die Behörde müsse erst auch nach dieser Seite hin besondere Vorschriften geben, und bis das eintreffe, dürfe man getrost warten. Administrative Maßregeln für die Reform des Schulunterrichts, sollen dieselben ihren Zweck nicht verfehlen, können erst dann erfolgen, wenn die dabei vorausgesetzten Grundgedanken nicht nur gekannt, sondern anerkannt und sozusagen Gemeingut des Lehrerstandes geworden sind. Daß dieses bezüglich der Konzentrationsidee geschehe, dafür haben Seminarien, Lehrerkonferenzen und pädagogische Schriftsteller fort und fort zu sorgen.

Ist im Lehrerstande alles Nötige vorbereitet, dann werden auch, wie das die aus der praktischen Schularbeit herausgewachsene niederrheinische Fibel aufs neue beweist, die Behörden ihre thatkräftige Mitwirkung nicht versagen.

Die niederrheinische Fibel, deren eingehende Prüfung wir nunmehr vornehmen wollen, stellt sich, wie sie das nicht anders kann, auf den Standpunkt der behördlichen Vorschrift, legt also die Normalwortmethode mit den ihr noch anhaftenden Mängeln zu Grunde. Wir dürfen sie daher auch nur von diesem Standpunkte aus beurteilen. Mehr von ihr zu fordern, würde ungerecht sein.

Zunächst muß ein sicherer Maßstab für die Beurteilung des Buches gesucht werden.

Die Grundlage für die Anschauungs-, Sprech-, Lese-, Schreib- und Zeichenübungen bilden bei der Reallesemethode die sog. Normalwörter. Die Auswahl der letzteren ist daher von großer Wichtigkeit, das wesentlich entscheidende Moment für die Qualität einer Fibel. Sämtliche Anforderungen, welche die in Betracht kommenden Lehrzweige stellen, müssen thunlichst gleichmäßige Berücksichtigung empfangen. Von diesen Anforderungen seien die sechs wichtigsten angeführt.

1. Die Normalwörter in ihrer Gesamtheit müssen die Lehrstoffe eines planmäßigen Sachunterrichts repräsentieren.

An das Normalwort soll sich der sogenannte Anschauungsunterricht anschließen. Der Anschauungsunterricht des ersten Schuljahres ist aber als Vorstufe für den weltkundlichen Sachunterricht anzusehen. Wenngleich als sein Hauptzweck die Ausbildung des Sprachvermögens in den Vordergrund tritt, so will er doch auch das

Interesse des Schülers auf die Dinge der Außenwelt hinlenken, zum Beobachten anleiten und ein, wenn auch geringes, so doch bestimmtes sachliches Wissen vermitteln. Aus diesem Grunde beginnt er mit der Betrachtung wirklicher Dinge. Für die Auswahl der letzteren gelten daher im wesentlichen dieselben Grundsätze, welche für die Stoffauswahl im Gesamtsachunterrichte maßgebend sind. Die zur Behandlung kommenden Gegenstände müssen beiden Gebieten des weltkundlichen Realunterrichts, Menschenleben und Natur, entnommen werden. Die naturkundlichen Stoffe sind aus allen Naturreichen zu wählen; sie dürfen in größerer Anzahl vorhanden sein, als die aus dem Menschenleben hergenommenen. Das entspricht einerseits der geistigen Entwickelungsstufe, auf welcher der Schüler im ersten Schuljahre steht, andererseits dem Umstande, daß das Menschenleben im Religionsunterrichte der Unterklasse, welcher vorwiegend Personen- und Familiengeschichten berücksichtigt, bereits mit vertreten ist.

2. Solche Gegenstände verdienen den Vorzug, welche dem Kinde in natura vorgeführt werden können; die Veranschaulichung lediglich durch das Bild gilt immer nur als Notbehelf.

Dieser sich ganz von selbst verstehenden Forderung brauchen wir nichts hinzuzufügen.

3. Die Auswahl der Gegenstände ist so treffend, daß sich an die Besprechung derselben das „Singen und Sagen" (kleine Gedichte, Rätsel, Lieder ꝛc.) anschließen kann.

„Ist der Unterricht rechter Art, so erweckt er außer dem Vorstellen, Erkennen vielfach auch Stimmungen, Regungen, Gefühle, meist flüchtiger Art, mehr oder weniger tief gehend, wertvoll als Überleitung des Unterrichtseindrucks von den erkennenden zu den strebenden Kräften der Seele. In poetischen Gebilden lassen wir diese Stimmungen fortklingen, ausklingen. Von jenen Stoffen werden diese flüchtigen Elemente aufgenommen, sie gewinnen durch sie feste Gestalt, sie werden behaltbar, reproduzierbar, sie gehen als bleibende und treibende Bestandteile ins Geistesleben mit ein." (Rein, Pickel, Scheller: Das erste Schuljahr, S. 15.)

Daß solche Gedichte, Sprüche ꝛc. unmittelbar das Normalwort zum Gegenstande haben, ist nicht notwendig; nur muß ihr Inhalt in dem Gedankenkreise liegen, der in der Besprechung des Objekts durchwandert wird. Würde zum Exempel das Wort „Leim" als Normalwort gewählt, so ließe sich schwerlich ein Poem finden, welches speziell diesen Gegenstand besingt. Aber das reizende Kinderliedchen mit der Überschrift „Alles ist krank" von Hoffmann von Fallersleben, in welchem ein Kind seinem Vater klagt, daß sein Spielzeug beschädigt sei und wieder repariert, also geleimt werden müsse, würde sehr wohl geeignet sein, die in obigem Ausspruche Reins fixierten Zwecke zu erreichen.

4. Es sind solche Gegenstände zu wählen, deren äußere Form vom Schüler leicht aufgefaßt und zeichnend dargestellt werden kann.

Wenn Kehr (Geschichte der Methodik, II. Band, S. 436) das Nachzeichnen der Gegenstände für kein wesentliches Merkmal der Methode hält, da nach seiner Meinung ein verfrühter Zeichenunterricht wertlos ist, so zeugt das nur davon, daß er den Grundgedanken der Reallesemethode, die Konzentration, noch nicht zu Ende gedacht hat. Wir unsererseits pflichten der Ansicht Reins und Dörpfelds bei, daß kein Pädagoge die „Malübungen" im ersten Schuljahre entbehren kann. Das Kind treibt diese Übungen mit großer Liebe; und alles, auch das geringfügigste, was des Schülers Interesse am Unterricht zu erhöhen imstande ist, muß vom Lehrer in den Dienst der Erziehungsaufgabe gestellt werden. Je mehr Hingabe an den Unterricht, desto mehr Bethätigung und Kräftigung des Wollens. Ferner gewinnen die Gegenstände des Sachunterrichtes, wenn sie vom Kinde in einfachen Formen gezeichnet werden, neues Interesse und neue Befestigung. Endlich sind die „Malübungen" eine nicht zu unterschätzende Vorbereitung auf den künftigen Zeichenunterricht. Wo die Darstellung des Gegenstandes selbst schwierig sein sollte, müssen andere, mit demselben verwandte Dinge, welche in der jeweiligen Besprechung mit herangezogen werden, leicht zu finden sein können. Diese vier Forderungen werden vom Sachunterrichte her an die Auswahl der Normalwörter gestellt. Nach unserer Meinung verdienen sie dieselbe Beachtung, wie die beiden folgenden, welche die Zwecke des Lese- und Schreibunterrichts ins Auge fassen.

5 u. 6. Die Normalwörter müssen sämtliche Laute der deutschen Sprache nach dem Klange, welchen sie in der Regel haben, sowie die Zeichen für dieselben in zweckmäßiger Aufeinanderfolge zur Veranschaulichung und zum sichern Verständnis bringen, so daß sich daran weitere Lese- und Schreibübungen anschließen lassen.

Daß sämtliche Laute der Sprache resp. deren Zeichen in den Normalwörtern enthalten sein müssen, ist selbstredend. Es kommt aber auch darauf an, daß jeder Laut nach seiner bestimmten Klangeigentümlichkeit deutlich zu Gehör gebracht werde. Wo daher ein Buchstabe mehrere Laute bezeichnet, ist jeder der letzteren an einem besonderen Worte zu veranschaulichen; ebenso müssen die verschiedenen Zeichen für ein und denselben Laut besonders eingeprägt werden.

Bezüglich der Stufenfolge ist entsprechend dem Grundsatze: „Nicht zu viel auf einmal" darauf bedacht zu nehmen, daß mit jedem Worte auch nur ein einziger neuer Laut, bezw. Buchstabe gelehrt werde, daß ferner überall ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren stattfindet, und zwar sowohl mit Rücksicht auf die geistige Fassungskraft, welche das Heraushören eines bestimmten Lautes aus einem Worte voraussetzt, als auch mit Rücksicht auf die Schreibschwierigkeit der Buchstaben.

Dieses sind die wesentlichsten Forderungen, welche man an die Auswahl der Normalwörter zu stellen hat.

Sehen wir zu, ob die niederrheinische Fibel denselben, soweit möglich, gerecht geworden ist. Wir sagen: soweit möglich. Gerade bei der Wahl der Normalwörter macht die Künstlichkeit der Reallesemethode ihren Einfluß geltend. Ein Kollidieren der verschiedenen ins Auge zu fassenden Zwecke ist oft unvermeidlich. Manchem Gegenstande, welcher sich als Objekt für den sog. Anschauungsunterricht vortrefflich eignen würde, muß die Aufnahme aus sprachunterrichtlichen Gründen versagt werden. Umgekehrt ist manches Wort, welches der Sprachunterricht in die Normalwortreihe hineindrängt, wenig brauchbar für den Sachunterricht. Es begreift sich leicht, daß Autoritäten auf diesem Gebiete, wie Dr. Jütting, die Herstellung richtiger Verbesserungen der Fibel für eins der schwierigsten Probleme halten. Eine „Normalfibel" läßt sich erst dann schaffen, wenn das, was an der Reallesemethode noch naturwidrig ist, beseitigt wird. Bis dahin verdient diejenige Fibel das Prädikat „gut", welche die vorhandenen Konflikte auf ein möglichst geringes Maß reduziert.

Wir richten bei unserer Beurteilung der niederrheinischen Fibel den Blick vorwiegend auf die ersten 24 Normalwörter derselben, welche den Stoff für die Übungen im kleinen Schreibalphabet bieten. Manche von ihnen kehren später bei Einübung der großen Druckbuchstaben wieder.

Diese 24 Normalwörter (mit Minuskeln geschrieben) heißen:

1. ei. 2. leim. 3. maus. 4. eule. 5. leine. 6. same. 7. schale. 8. rose. 9. löwe. 10. taube. 11. buch. 12. hase. 13. fuß. 14. dose. 15. käse. 16. säge. 17. zaun. 18. ast. 19. kühe. 20. bäume. 21. igel. 22. vogel. 23. pudel. 24. jäger.

Wie leicht zu erkennen sind 9 der bezeichneten Gegenstände dem Menschenleben (menschliche Arbeit) und 15 der Natur entnommen; 10 der letzteren bezeichnen Dinge aus der Tier- und 5 solche aus der Pflanzenwelt. Auch das Mineralreich ist insofern vertreten, als mehrere Nebengegenstände, welche auf den den Normalwörtern beigegebenen Bildern dargestellt sind, auf einzelne Mineralien hinweisen, so der kochende Leim auf die Kohle — Messer, Schere und Nadel auf Eisen und Stahl — die Kugeltasche des Jägers auf Blei u. s. w. Die durch die Normalwörter bezeichneten Gegenstände präsentieren also, unserer ersten Forderung entsprechend, die Lehrstoffe eines planmäßigen Sachunterrichts. Ebenso finden wir die zweite Forderung genügend berücksichtigt. Von den 24 zur Behandlung kommenden Gegenständen können 13 (Ei, Leim, Leine, Same, Schale, Rose, Buch, Fuß, Dose, Säge, Zaun, Bäume, Käse) ohne besondere Umstände in natura vorgezeigt werden. Wir setzen voraus, daß Zaun und Bäume im Sehbereich der Kinder liegen, auch wenn sie in der Schule sitzen. Von den noch übrigen 11 sind 7 (Maus, Taube, Ast, Kühe, Vogel, Pudel, Jäger) den meisten

Schülern so bekannt, daß sie durch das Bild leicht ins Bewußtsein zurückgerufen werden. Gut situierte Schulen werden auch wohl eine Eule, einen Hasen und einen Igel ausgestopft in ihrem Naturalienkabinet stehen haben. In diesem Falle braucht nur der Löwe lediglich durch das Bild veranschaulicht zu werden.

Nach Forderung 3 soll sich an jedes Normalwort resp. an das durch die Besprechung desselben gesammelte Gedankenmaterial leicht ein Gedicht, Lied ꝛc. anschließen lassen können. Auch daraufhin haben wir uns die Normalwörter der niederrheinischen Fibel genau angesehen. Man braucht bei den meisten Wörtern nicht lange nach passendem Stoffe zu suchen. Uns sind schon sogleich manche Verschen, Rätsel ꝛc. eingefallen, z. B.:

Ei: Ich kenn ein Füßlein klein und zart ꝛc. (Dieffenbach).
Maus: Hausfrau und Maus (Hey).
Eule: Frau Eule, sieh ꝛc. (Hey).
Leine: Rätsel vom Papierdrachen.
Same: Der Sämann streut aus ꝛc.
Schale (Nuß): Sieht man es, so läßt mans liegen ꝛc. (Rätsel).
Rose: Drei Rosen im Garten ꝛc.
Taube: Kind und Taube (Hey).
Buch: Kind und Buch.
Hase: Häschen saß im grünen Gras.
Igel: Igel, hörst du, jetzt krieg ꝛc.
Säge: Was ist das für ein wildes Tier? ꝛc. (Dieffenbach).
Vogel: Vogel am Fenster (Hey).
Pudel: Hausfrau und Pudel (Hey).
Jäger: Gestern Abend ging ich aus.

Ohne Zweifel lassen sich bei gründlichem Nachsinnen auch für die übrigen, hier nicht mit aufgeführten Normalwörter noch Beispiele finden.

In Bezug auf die vierte Forderung darf die Auswahl der Normalwörter ebenfalls eine zweckentsprechende genannt werden. Gerne werden die Schüler das Ei, die Leine, das Buch, die Dose, die Säge, den Zaun, den Baum ꝛc. malen. Selbstverständlich sind hierfür vom Lehrer einfachere Formen zu wählen, als die in den Bildern der Fibel gebotenen. Die Taube, den Pudel, den Fuß, den Käse, den Jäger u. s. w. zu zeichnen ist allerdings für die Schüler dieser Stufe zu schwierig; indessen lassen sich hierfür leicht verwandte Gegenstände finden; Taubenshaus, Hundehütte, Stiefel, Messer, Flinte ꝛc.

Wenden wir uns nunmehr der fünften und sechsten Forderung zu.

Die Normalwörter sollen sämtliche Laute nach ihrem charakteristischen Klange zur Veranschaulichung bringen. Die niederrheinische Fibel läßt einen Laut vermissen. Für den Hintergaumenhauch und den Mittelgaumenhauch besitzen wir allerdings nur ein Zeichen, **ch**. Diese beiden Laute müssen indessen wohl aus-

einander gehalten werden. In dem Normalworte **Buch** tritt ch nur als Hintergaumenhauch auf. Es hätte also an einem weiteren Worte auch der Mittelgaumenhauch zur Veranschaulichung gebracht werden müssen (Becher, Fichte, Sichel). Im übrigen haben die Verfasser großen Wert darauf gelegt, jeden Laut nach seiner Klangeigentümlichkeit deutlich hervortreten zu lassen, besonders diejenigen, welche in der zusammenhängenden Rede häufig verwechselt werden, so namentlich die weichen und harten Stoßlaute. Mit vollem Rechte werden dieselben an solchen Wörtern bezw. Silben veranschaulicht, in welchen sie zu Anfang stehen. — **D**ose, **P**udel, **T**au**b**e, Sä**g**e. Am Schlusse eines Wortes, resp. Silbe verlieren dieselben meist ihren charakteristischen Klang. Vergleiche **B**uch und ga**b**, **D**ose und Ra**d**, Sä**g**e und Ta**g**. Andere nach der Normalwortmethode verfaßte Fibeln lassen nach dieser Seite hin zu wünschen übrig.

Eine weitere Frage ist die, ob die Normalwörter der zur Beurteilung stehenden Fibel die Laute, resp. deren Zeichen in entsprechender Stufenfolge vorführen. Man muß hierbei ein Doppeltes ins Auge fassen. Der Leseunterricht fordert: Mit jedem Worte ist nur ein neuer Laut zu lehren; ferner sind die Wörter so zu ordnen, wie es der wachsenden Fassungskraft für das Heraushören eines bestimmten Lautes aus einem Worte entspricht. Der Schreibunterricht verlangt ebenfalls mit jedem neuen Worte nur ein neues Zeichen, er will weiter auch die Schreibschwierigkeit des betreffenden Buchstaben berücksichtigt wissen. Diese beiden Doppelforderungen lassen sich schwer vereinigen, weil auf der einen Seite Ohr und Sprachwerkzeuge, auf der andern Auge und Hand in Betracht kommen. Bekanntlich kann man aber nicht zwei ungleichen Herren zugleich dienen. An diesem Punkte offenbart sich wieder das Künstliche, was der Reallesemethode noch anhaftet. Die Bearbeiter von Fibeln und der praktische Lehrer müssen sich zu helfen suchen, so gut es geht.

Die niederrheinische Fibel beginnt mit dem Normalworte „Ei“. Ein besseres wissen wir nicht zu nennen. Ei ist Vokal und Wort zugleich und bietet auch keine besonderen Schreibschwierigkeiten.

Das zweite Normalwort, Leim, enthält jedoch schon zwei neue Laute bezw. Zeichen, verstößt also gegen die Regel: Eins nach dem andern. Ließe sich das nicht vermeiden? Sehen wir zu. Unsere Sprache besitzt zwei zweilautige Substantive mit dem Vokal ei; Eid und Eis. Das abstrakte Eid ist als Normalwort nicht brauchbar; Eis dagegen läßt sich anwenden, wiewohl auch manches dagegen spricht, z. B. die Schreibschwierigkeit des s. Gesetzt nun, „Eis“ würde als zweites Normalwort gewählt, wie das in den Fibeln von Jütting und Fechner geschehen ist, dann kennt das Kind zwei Laute resp. deren Zeichen: ei, s. Jetzt muß ein drittes Normalwort gesucht werden, welches außer diesen Lauten nur noch einen weiteren enthält. Wir wissen nur eins: Reis. Aber gegen die Wahl auch dieses Wortes können mancherlei Bedenken geltend gemacht werden.

(s. Forderung 4, 3; ferner macht die schriftliche Darstellung sowohl des **s** als des **r** den Kindern viele Mühe.) Doch nehmen wir „Reis" als das dritte Normalwort. Kann man jetzt die Reihe in gewünschter Weise fortführen? Nein, denn unsere Sprache hat kein konkretes Substantivum, dessen Lautinhalt aus ei, s, r und noch einem Laute ohne Konsonantenanhäufung zusammengesetzt ist. Somit muß mindestens beim vierten Normalworte gegen die aufgestellte Regel verstoßen werden. Die niederrheinische Fibel thut das allerdings schon beim zweiten Worte. Das wollen wir ihr indessen nicht so hoch anrechnen, einmal, weil die Differenz doch sehr geringfügig ist, und zum andern, weil sich aus dieser Einrichtung noch ein methodischer Vorteil ergiebt. Während nämlich Fechner bei dem dritten und vierten Normalworte nur zwei, resp. sechs Übungswörter zu bieten imstande ist, enthält die niederrheinische Fibel an denselben Stellen deren sechs, bezw. neun. Das ist nicht gering anzuschlagen.

Wie die geschilderten Schwierigkeiten, die der Künstlichkeit der Methode zuzuschreiben sind, in der Praxis gemildert werden können, wollen wir hier nicht untersuchen. Nur auf eins sei aufmerksam gemacht. Der umsichtige und erfahrene Lehrer wird seine kleinen Schulrekruten nicht gleich am ersten oder zweiten Tage mit Lese- und Schreibunterricht behelligen, sondern es für notwendig halten, etwa 4—6 Wochen hindurch besondere Sprechübungen anzustellen, um den Schülern den Mund zu öffnen, das Ohr zu schärfen, die Aussprache zu verbessern u. s. w. Diesem Vorkursus sind selbstverständlich auch Vorübungen für den Schreibunterricht zuzuweisen. Hören dann die Kinder in der sechsten oder siebenten Unterrichtswoche das Wort „Leim", so wird ihnen die Unterscheidung der drei Laute desselben und die Auffassung des „l" und „m" nicht schwer fallen; ebenso dürfte ihnen bei einiger Mühe auch die schriftliche Darstellung des „l" gelingen.

Soviel über die beiden ersten Normalwörter der zur Beurteilung stehenden Fibel. Prüft man die übrigen mit Rücksicht auf die vom Lese- und Schreibunterricht hergestellten Forderungen, so muß man anerkennen, daß die Verfasser sich bemüht haben, einen vom Leichteren zum Schwereren allmählich fortschreitenden Gang zu fixieren. Nach unserer Ansicht ist ihnen das auch gelungen. Auch den den Normalwörtern beigegebenen Übungsstoff halten wir für methodisch gut geordnet. Derselbe bietet zu Wiederholungen der gelernten Laute bezw. Buchstaben reiche Gelegenheit. Besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß schwerere Buchstabenformen, wie **a, r, w, ß, sch** häufig wiederkehren. Sinnlose Wörter und Silben sind ganz vermieden; auch haben wir keinen grammatischen Verstoß gefunden. Bekanntlich sind auch Fibelschreiber in dieser Beziehung nicht immer sicher. In einer andern uns vorliegenden Fibel finden wir ziemlich am Anfange zweisilbige Wörter apostrophiert aufgeführt (eil', hab', neig' u. s. w.). Dergleichen fördert jedenfalls nicht die Veredelung des Sprachgefühls. Von solchen „Lizenzen" hat sich die niederrheinische Fibel fern gehalten. Ebenso ist sie

frei von jenen kleinen methodischen Regelwidrigkeiten, die so leicht unterlaufen können. In der uns vorliegenden Fibel von Fechner finden wir beispielsweise auf Seite 9 das Wort „alte“, obgleich das **a** erst auf Seite 10 und das **t** auf Seite 16 zur Veranschaulichung kommt.

Dem Inhalte des Lese- und Schreibstoffes haben die Bearbeiter der niederrheinischen Fibel gebührende Aufmerksamkeit gewidmet. Bereits von Seite 4 ab treten kleine vollständige Sätze auf. Hierdurch wird das an sich etwas trockene bloße Wortlesen unterbrochen und des Schülers Lernfreudigkeit gehoben. Von Seite 29 an (Einführung in die Großbuchstaben) sind jedem Normalworte fünf bis sechs Sätze, welche von demselben etwas aussagen, beigegeben. Eine solche Einrichtung halten wir für sehr zweckmäßig. Sie ist ein Hilfsmittel für das allmähliche Hinleiten zum sinnrichtigen Lesen.

Auf den Seiten 7, 13 und 18 findet eine Wiederholung aller bis bezw. dahin vorgekommenen Normalwörter statt; auf Seite 23 sind sämtliche 24 Normalwörter in Sätzen angewendet.

Es verdient noch angemerkt zu werden, daß in dem Übungsstoffe für die kleine Schreibschrift (Seite 1—24), sowie in dem für die kleine Druckschrift alle mehrsilbigen Wörter nach Silben abgeteilt und daß diese Trennungen durch Bindestriche deutlich sichtbar gemacht sind. Wer erfahren hat, welche Mühe es dem Schüler anfangs kostet, eine vor seinen Augen stehende Buchstabenmasse sofort zu überschauen und zu gliedern, wird die hier gebotene Erleichterung nur gutheißen können.

Bisher war fast ausschließlich von den ersten 24 Normalwörtern und dem dazu gehörigen Übungsmaterial die Rede. Sehen wir uns nunmehr in aller Kürze die weitere Einrichtung des Buches an.

In der schon mehrfach erwähnten Künstlichkeit der Normalwortmethode liegt es begründet, daß in pädagogischen Kreisen über Einzelheiten der Ausführung große Meinungsverschiedenheiten herrschen. Es sind noch manche offene Fragen vorhanden.

Soll die Majuskel vom ersten Worte an Anwendung finden, das Kind also von vornherein zwei Alphabete gleichzeitig lernen, oder ist es zulässig, bis zu einer gewissen Stufe hin auch Substantiva mit Minuskeln zu schreiben?

Sollen Druck- und Schreibalphabet neben oder nacheinander gelehrt werden? u. s. w.

Alle diese Fragen finden dann erst ihre endgiltige Lösung, wenn man sich entschließt, die noch restierenden N a t u r w i d r i g k e i t e n der Methode zu beseitigen. Den Weg dahin deutet die Schrift, Das erste Schuljahr von Dr. Rein ꝛc. an: „Der Lese- und Schreibunterricht muß nicht der erste sein, vielmehr soll ihm der Gesinnungs- und heimatkundliche Unterricht in materialer und formaler Hinsicht vorarbeiten.“ (Vgl. auch: Dörpfeld, Der did. Materialismus, S. 113 ff.)

So lange die Reform der Methode noch nicht durchgeführt ist, muß jeder Lehrer, wie wir sagten, sich zu helfen suchen, so gut es geht.

Ein solches durch die Umstände gebotenes Auskunftsmittel ist die Anwendung kleiner Anfangsbuchstaben auch bei Hauptwörtern. Allerdings ist und bleibt dasselbe etwas falsches, aber wir halten es für das kleinere unter mehreren Übeln.

Man überschätzt unbestreitbar die Leistungsfähigkeit des kaum 6jährigen Schülers, wenn man von demselben verlangt, daß er zwei Schreibalphabete nebeneinander lerne.

Kehr sagt, (Geschichte der Methodik II, S. 436): „Vorübungen sind eine unumgängliche Notwendigkeit. Durch den richtigen Betrieb derselben werden alle auf die Orthographie bezüglichen Einwände beseitigt.“

Dieser Meinung können wir nicht beitreten. So wichtig die „Vorübungen“ auch sind, Wunder thun sie auch nicht. Den rechten „Vorkursus“ vermag nur ein dem Lese- rc. Unterricht vorangehender Gesinnungs- und heimatkundlicher Unterricht zu bieten.

Aber an solchen denkt Dr. Kehr nicht; er hat Übungen im Sinne, die den Schüler ad hoc vorbereiten sollen, die auch nur einen Zeitraum von wenigen Wochen in Anspruch nehmen, um dann dem selbständigen Lese- rc. Unterricht Platz zu machen. Von diesen Übungen versprechen wir uns selbst das nicht, was K. von ihnen erwartet. Wir glauben vielmehr, daß, wenn dem Kinde, welches erst einige Wochen auf der Schulbank sitzt, zwei verschiedene Formen für ein und denselben Buchstaben zur Nachbildung vorgelegt werden, es keine von beiden in der gewünschten Deutlichkeit (von der Schönheit sehen wir ab) machen lernt. Man denke an ei und Ei, l und L u. s. w. Zudem fürchten wir, daß der kleine Schüler wenigstens im Anfange über den Gebrauch der Majuskel und Minuskel noch sehr unklar ist und somit noch manchen orthographischen Fehler machen wird, die doch gerade vermieden werden sollen. Jütting, Fechner und andere geben daher zunächst das kleine Schreibalphabet und wenden auch bei Substantiven die Minuskel an; ferner beginnen sie, um dem Kinde nicht zwei Schwierigkeiten auf einmal zuzumuten, mit der Schreibschrift und lassen die Druckschrift erst dann folgen, wenn die Schwierigkeiten des Schreiblesens überwunden sind.

Die Verfasser der niederrheinischen Fibel sind demselben Gange gefolgt. Sie legen den ersten Lese- und Schreibübungen (Seite 1—24) das kleine Schreibalphabet zu Grunde; sodann lassen sie die kleinen deutschen Druckbuchstaben auftreten und an geeignetem Lesestoffe zur Einprägung gelangen (Seite 25—28). Die Seiten 29—42 enthalten die großen deutschen Schreib- und Druckbuchstaben nebst entsprechendem Übungsmaterial. Sie führen in Schreib- und Druckschrift gleichzeitig ein. Auf dieser Stufe verursacht das auch keine besonderen Schwierigkeiten.

Es hat uns einen Augenblick befremdet, daß bei den Großbuchstaben mit dem „D“ begonnen wird. Wir dachten dabei namentlich an die Mühe, die das

Schreiben gerade dieses Buchstaben macht. Den Grund für dieses Verfahren glauben wir aus den darauf folgenden Übungsstücken erkennen zu können. Wollten die Bearbeiter möglichst reichlichen Stoff für das Satzlesen gewinnen, so war die Anwendung der bestimmten Artikel notwendig, die Vorausschickung des D also unvermeidlich. Von diesem Gesichtspunkte aus können wir die Anordnung nur gutheißen, weil das fleißige Lesen vollständiger Sätze nach jeder Seite hin Gewinn abwirft.

Die übrigen Großbuchstaben sind strenge nach der Schreibschwierigkeit geordnet. Ob es unbedingt notwendig ist, die Umlaute (Ö, Ä, Ü), sowie die Doppellaute (Au, Ei, Eu, Äu) am Schlusse der ganzen Buchstabenreihe gesondert auftreten zu lassen, wollen wir nicht untersuchen. Unserer Ansicht gemäß folgen dieselben am besten nach ihrem jeweiligen Grundlaute, also Ö nach O, Ä, Äu nach A, u. s. f.

Die Seiten 43—45 bringen Übungen in Dehnung und Schärfung der Vokale. Die Gruppierung der Doppelkonsonanten nach der Leseschwierigkeit ist durchweg zweckmäßig. Nur wäre zu wünschen, daß nicht mit „nn“ und „mm“ begonnen würde. Erfahrungsmäßig erschweren die 4, bezw. 6 Grundstriche dieser Buchstaben die Auffassung sehr. Besser ist es, tt, ll, rr an die Spitze zu stellen. Für sehr wichtig halten wir die auf Seite 45 befindlichen Übungen in der Dehnung und Schärfung solcher Wörter, welche ähnlichen Lautinhalt haben (wen, wenn).

Auf Seite 46—50 der Fibel ist die Konsonantenhäufung behandelt. Zunächst treten solche Wörter auf, welche am Ende mehrere Mitlaute haben, dann solche, bei denen dies am Anfange der Fall ist. Die Klassifizierung der in Betracht kommenden Lautverbindungen kann als zweckmäßig bezeichnet werden. Wir haben einige Verbindungen vermißt, so lsch, lf, bst, bsch.

Bereits oben ist anerkannt worden, daß die Verfasser dem Inhalte des Lesestoffes große Aufmerksamkeit gewidmet haben. So sind beispielsweise hier und da Sprichwörter, welche für Schüler dieser Stufe passen, aufgenommen worden. Vielleicht ließe sich die Zahl derselben noch vermehren. Sprichwörter haben in unserm Volksleben und auch im Schulunterrichte sehr große Bedeutung. Sie bieten einen nach Form und Inhalt gleich musterhaften Lesestoff und werden vermöge ihrer Kürze leicht vom Gedächtnisse gemerkt. Aus diesen Gründen empfiehlt sich eine möglichst weitgehende Verwertung derselben auch für den Fibelstoff.

Den Schluß des Buches bilden 15 kleine Lesestücke, darunter 3 Gebete. Das Lesen derselben wird dem Schüler nicht schwer fallen, ihm vielmehr den Wert der erworbenen Lesefertigkeit recht zum Bewußtsein bringen. Inhaltlich lassen sie sich zumeist schon vorher bei der Besprechung der Normalwörter heranziehen. (Pudel, der Star, Häschen, die kluge Maus, der kleine Gernegroß). Der Schüler trifft also in diesen Erzählungen alte liebe Bekannte an, mit denen er sich gerne beschäftigen wird.

Nebenher sei noch bemerkt, daß die äußere Ausstattung des Buches allen Ansprüchen genügt. Das Papier ist fein, der Druck klar und deutlich, der Preis von 0,40 Mark erscheint als ein sehr mäßiger.

Zusammengefaßt lautet unser Urteil: die niederrheinische Fibel ist ein wohl überlegtes, sorgfältig ausgearbeitetes und darum brauchbares Schulbuch. Möge es ihr gelingen, der Idee der Konzentration des Unterrichts, in deren Sinne sie bearbeitet ist, immer mehr Freunde zu erwerben, und der Weiterentwickelung dieser methodischen Anschauung die Wege ebnen zu helfen! —r.

Über die Erziehung der Jugend zur Pietät.

Vortrag auf der Kreis-Lehrerkonferenz zu Schönebeck (Prov. Sachsen).

Meine Herren! Die uns heute zur Besprechung vorgelegte Frage ist in unserer Zeit viel besprochen worden. Die Königliche Regierung zu Magdeburg hat derselben ihre Aufmerksamkeit zugewendet. Sie hat dieses Thema unlängst den Rektorats-Aspiranten bei ihrer Prüfung zur Bearbeitung vorgelegt. Der Kongreß für Innere Mission hat auf seiner Hauptversammlung dasselbe Thema zu einem Hauptgegenstand seiner Verhandlungen gemacht. Ebenso haben die „pädagogischen Blätter" von Kehr einen Aufsatz darüber gebracht, und auch in unserm Konferenzkreise ist das Thema bereits besprochen worden, so im Lehrerverein Schönebeck-Salze-Frohse und in der Specialkonferenz der Landlehrer in Förderstedt. Es kommt also niemand von uns unvorbereitet in diese Versammlung, und ich kann ohne weiteres auf den Kern unserer Aufgabe eingehen. Ich habe nun gedacht, es sei am besten, meinen Vortrag nicht im Zusammenhang vorzulesen, ohne Unterbrechung, ihn vielmehr nur abschnittsweise zu geben und jedesmal an den vorgetragenen Abschnitt die Debatte anzuschließen.

Ich frage mich beim Nachdenken über meine Aufgabe über die Erziehung zur Pietät zuerst:

Was ist Pietät? Was will ich darunter verstehen? Ich habe mir folgende Antwort gegeben: Pietät ist Frömmigkeit, und zwar Frömmigkeit gegen kreatürliche, irdische Auktoritäten. Wie bin ich auf diese Antwort gekommen? Pietät ist ein Fremdwort. Wir haben es von den Römern. Diese gebrauchten pietas und amor für zärtliche, innige Liebe. Aber während amor die Liebe im weitesten Sinne, ohne Rücksicht auf ihren Grund bezeichnet, ist pietas **die** Liebe, zu der uns die Bande der natürlichen oder geistigen Abhängigkeit verpflichten. Also Pietät wäre: Liebe zu den Auktoritäten und zwar von der untersten, irdischen, bis hinauf zu der absoluten, Gott.

Aber das ist noch nicht genug. Mit pietas bezeichnete der Römer auch weiter das **Verhalten**, das dieser Liebe gemäß ist, die Äußerungen dieser Liebe,

also die Ehrfurcht, die Treue, den Gehorsam, die Dienstwilligkeit, die wir den Auktoritäten schuldig sind. Also pietas ist die gesamte normale innere und äußere Stellung des Untergeordneten zum Übergeordneten. Man hat nun gesagt, dem Worte Pietät hafte etwas ganz besonders Zartes und Feines an, ein Hauch, ein Duft, der sich durch kein anderes Wort wiedergeben lasse. Der Grund davon liegt darin, daß Pietät etwas Religiöses ist. Pietas stammt von der indogermanischen Wurzel pu = reinigen, sühnen; pius, das Eigenschaftswort, rein, fromm, gottgeweiht, ist zuerst auf das Verhältnis zu Gott bezogen worden; expiare heißt: das Verhältnis zu Gott herstellen; pietas ist also zunächst die normale Stellung des Menschen zu Gott. Auf das Verhältnis von Menschen zu Menschen ist der Betriff erst übertragen worden. Dem Begriff der Pietät haftet also ein religiöser Charakter an.

Wie werden wir nun Pietät im Deutschen wiedergeben? Ich finde kein passenderes Wort als: Frömmigkeit. So hat man pietas von alters her übersetzt. Wie pietas so bezeichnet Frömmigkeit das normale äußere Verhalten des Untergeordneten gegen den Übergeordneten; aber wie pietas dringt auch Frömmigkeit zu dem tiefen geheimnisvollen Quellpunkt dieses äußeren Verhaltens vor; und endlich ist auch der religiöse Charakter der pietas darin enthalten.

Also: pietas = Frömmigkeit, das wäre das bisherige Ergebnis der Überlegung. Wir fühlen alle: das ist noch nicht getroffen. Der Begriff der Frömmigkeit ist ein weiterer seinem Umfange nach als der der Pietät. Das Objekt der Frömmigkeit ist **Gott**, Pietät verstehen wir nur von dem Verhalten gegen **Menschen.** Indem wir das Wort pietas von den Römern herübernahmen, haben wir den Umfang des Begriffs verengert. Während der Römer pietas mit auf Gott, und zwar zuerst auf Gott bezog, beziehen wir Pietät auf unsre Vorgesetzten und haben für das normale Verhalten des Menschen zu Gott den besonderen Ausdruck Frömmigkeit. Pietät ist also Frömmigkeit gegen irdische, endliche, kreatürliche Auktoritäten. Dem widerspricht es nicht, wenn ich später von Pietät gegen Kinder, ja etwa auch von Pietät gegen einen unpersönlichen Gegenstand spreche. Auch Kinder sind Auktoritäten, ja sogar kleine Majestäten, und auf einen Gegenstand überträgt sich die Pietät, die ich dem Besitzer schuldig war und erwies.

Es versteht sich übrigens, daß, wenn ich von Frömmigkeit gegen Menschen rede, dieselbe dem Maß nach verschieden ist von der Frömmigkeit, die wir Gott darbringen. Die Frömmigkeit hat ihr Maß an dem Gegenstand, dem sie sich zuwendet. Gott gegenüber ist die Forderung eine absolute, dem Menschen gegenüber entsprechend dem Maße der Endlichkeit.

(Diskussion.)

Wie steht es nun heutzutage mit der Pietät in unserm Volke?

Es handelt sich nicht um die Frage: Hat die Pietät gegen früher abgenommen? Das würde sich auch nicht entscheiden lassen; denn erstlich sind die sittlichen Zustände früher nicht so genau kontrolliert worden wie jetzt, und zweitens giebt es auch heute wohl eine Statistik der Brutalität, nicht aber der Pietät. Es genügt zu konstatieren, daß die Pietätslosigkeit heutzutage wirklich ein ganz gewaltiges Übel ist. Um das für die Jugend zu beweisen, erinnere ich nur an drei Thatsachen.

1. Die Klage über zunehmende Schwierigkeit der Aufrechterhaltung der Disciplin in der Schule ist gegen früher lauter geworden, trotzdem daß sich die Schülerzahl, die auf einen Lehrer kommt, vermindert hat.

2. Die ehrerbietige Haltung der konfirmierten Jugend gegen ältere Personen nimmt ab.

3. Die Zahl der wegen Verbrechen zur Untersuchung gezogenen Personen jugendlichen Alters ist in Preußen im Steigen begriffen; nach einer ministeriellen Angabe (31. Juli 1880) von 6615 im Jahre 1869 auf 13318 im Jahre 1878.

Aber die Kennzeichen der Pietätslosigkeit gehen durch unser ganzes Volk. Erlassen Sie mir es, die Schatten vergangener Tage zu beschwören, wir wollen vergessen was dahinten ist. Aber wer aus der Gegenwart Belege für Pietätslosigkeit sammeln will, braucht kein Haus, keine Küche, keine Werkstatt, keinen Ökonomiehof, keine Fabrik zu übergehen. Dienstboten und Herrschaften haben die Rollen vertauscht, die Frau wirbt um die Gunst der Magd, der Geselle meistert den Meister. Wir selbst, ohne mich selbst auszunehmen, sind angesteckt, finden Beispiele genug im eignen Leben von Verletzungen der Pietät. Haben wir uns beugen müssen, ist es uns ein Bedürfnis, wenigstens mit einigen Seitenhieben uns schadlos zu halten für das Opfer des Gehorsams.

Kurz, was unserer Zeit ihre Signatur giebt, ist: nicht die Verwilderung der Massen, nicht der Materialismus der gebildeten Kreise, nicht das Heidentum in der Litteratur und Presse — die Geschichte kennt Zeiten, wo das noch greller hervorgetreten ist — sondern ist die Unterwühlung der Fundamente der Autorität, der göttlichen wie der menschlichen im Bewußtsein und Leben unseres Volkes.

Wir fragen nun weiter: Woher kommt es, daß die Pietätslosigkeit in unserer Zeit so groß ist?

Ich weise auf fünf Ursachen hin.

An erster Stelle nenne ich das kräftige Selbstbewußtsein unserer Zeit auf Grund ihrer Leistungen. Unsere Kultur hat einen Höhepunkt erreicht; auf materiellem Gebiet drängt ein Erfolg den anderen; Jahr für Jahr tauchen die erstaunlichsten epochemachenden Erfindungen auf; dazu kommt der Umschwung in der politischen Stellung Deutschlands seit der Siegesperiode 1864—1870. Jeder

fühlt sich als ein Glied dieser großen Zeit und nimmt seinen Anteil an ihrem Selbstbewußtsein.

Es kommen ferner in Betracht gewisse Verhältnisse auf politischem Gebiet. Ich denke da zuerst an das Parteitreiben, die zügellose Agitation, die bis auf das geweihte Gebiet der Kirche herüberreicht, auf die Verdächtigungen der gegnerischen Partei, auch der Obrigkeit und der Vorgesetzten, wenn sie nicht zur eignen Partei gehören. Auch spielen hieherein gewisse Verhältnisse auf socialem Gebiet. Unsere Zeit wird beherrscht von dem Gedanken größerer Selbständigkeit des Individuums. Einer ganzen Reihe von Auktoritätsstellungen ist ihre Macht beschränkt worden, die Geltung, das Ansehen, das sich um sie lagerte, hat abgenommen und man setzt sich nun leicht über sie hinweg. Der Einfluß der Bauernschaft ist gesprengt, die Zünfte existieren nicht mehr, die Bande zwischen Eltern und Kind sind durch die Gesetzgebung gelockert, die Selbständigkeit der jugendlichen Arbeiter ist eine frühere.

Ja, meine Herrn, die Tendenz auf Verselbständigung des Individuums hat ihr Recht, es ist sogar das Ziel des Christentums darin eingeschlossen, aber die Verselbständigung hat ihre Grenze einerseits an der Sittlichkeit, sittlichen Reife des Individuums, andrerseits an der Selbständigkeit der andern Individuen.

Ich nenne 4. unser schlechtes Theater und unsere schlechte Presse. Sagen Sie mir doch: Welches Theater ist in Magdeburg das gefüllteste? und bei welchen Stücken ist es ausverkauft?

Für die Presse, welche die Pietätslosigkeit fördert, ein Beispiel aus unserm Bezirk. Nehmen Sie ein Exemplar des „Schönebecker Generalanzeigers". Woraus besteht der Inhalt? Ein Drittel politische Nachrichten, das zweite Drittel Mord- und Schauergeschichten, das letzte Drittel Romane von zweifelhaftem Wert und Annoncen. Aus der zweiten Abteilung des beschriebenen Blättchens einige Proben. „Alt-Salze, den 15. Juli. Am letzten Sonntag wurde die Frau des Bahnwärters K. von einem toten Wesen entbunden, welches halb Mensch halb Kröte war; die Frau soll, wie wir hören, an den Folgen der Entbindung bereits gestorben sein." — Das ist aber noch nicht genug, das Häßlichste kommt erst noch. In der folgenden Nummer heißt es: In unsern Bericht . . . hat sich ein Fehler eingeschlichen. Die Mißgeburt ist nicht halb Mensch halb Kröte, sondern eine Mißbildung des Kopfes, welche sehr häufig vorkommt, und die Frau ist nicht gestorben, sondern sehr auf dem Wege der Besserung. In Nr. 40—50 d. J. bringt der Gen.-Anz. eine Novelle „Leid und Freude aus dem Seminaristenleben" (von einem Anonymus), die den Lehrerstand im äußersten Schmutz herumzieht. Diese Geschichten aus der Jugendzeit von Lehrern zu lesen, das mag unsrer Jugend in Schönebeck und Umgegend sehr viel Spaß gemacht haben! Mögen nun diese Geschichten wahr sein, mag ein früherer Lehrer Verfasser der Novelle sein, um so schlimmer, um sie zu veröffentlichen, dazu gehörte die Pietät eines Ham. Ich habe mich aber gefragt, giebt es keinen Sem und Japhet?

Aber noch tiefer müssen wir die Ursachen der Impietät unsrer Zeit verfolgen. Man kann nicht Trauben lesen von den Dornen, nicht Feigen von den Disteln, nicht die Traube der Pietät von dem Dornbusch eines von Materialismus und Atheismus infizierten Geschlechts. Wo einmal die Pietät gegen die höchste Auktorität gefallen ist, da ist auch von pietas gegen jede irdische Auktorität keine Rede mehr. Wer von jenen zwei steinernen Tafeln des Gesetzes die erste mit frevelnder Hand zertrümmerte, der soll sich nicht wundern, wenn auch die zweite in Stücke brach.

Wer hat mitzuhelfen, um den Schaden zu heilen? Ich antworte: Das Haus, die Schule, die Kirche, die Herrschaften und Meister, der Staat. Am Haus der Anfang! Denn das Kind ist des Mannes Vater, die Familie die Pflegstätte der nationalen Zukunft. Aber was das Haus gepflanzt, das pflege dann die Schule und begieße die Kirche. Aber freilich, wenn Lückenlosigkeit die Bedingung alles Erfolges ist in Unterricht und Erziehung, wer kann sich wundern, wenn oft auch treuer Arbeit der Erfolg fehlt. Wie werden Schule und Kirche oft im Stich gelassen vom Haus! Was aber nun gepflanzt und gepflegt ist, es wird dennoch verwelken, wenn nicht die Herrschaften es bewahren und behüten. Und endlich soll der Staat die Auktoritäten nicht erschüttern, sondern befestigen; so gedeiht, und nicht anders, die Pietät.

Was kann nun die Schule thun, um zur Pietät zu erziehen?

Lassen Sie mich da zuerst die Voraussetzung nennen, unter der alle hernach anzugebenden Maßregeln allein Erfolg haben, ohne die alle Mitttel vergeblich sind.

Wie die letzte Ursache der Pietätslosigkeit die Gottlosigkeit, die Unfrömmigkeit ist, so ist das Generalerziehungsmittel für die Pietät die Frömmigkeit. Wir müssen wieder mehr zur Frömmigkeit erziehen. Hier haben wir den articulus stantis et cadentis pietatis, die Säule mit der Pietät steht und fällt. Ich kann nicht fromm sein, ohne zugleich Pietät zu besitzen und kann nicht pietätslos handeln, wenn ich fromm bin. Die Pietät gegen Menschen und Gott ist eine. „Wer wird künftig deine Kleinen lehren Speere werfen und die Götter ehren"? — Das trifft den Kern. Gott ehren, das heißt Menschen ehren und die Furcht Gottes ist der Weisheit und der Pietät Anfang. Wohl giebt es sonst noch Mittel und Mittelchen. Aber lassen Sie uns nicht viele Künste suchen, sondern machen wir uns das Eine recht gründlich klar: Hier ist der Punkt des Archimedes für die Erziehung zur Pietät; hier muß der Hebel angesetzt werden, oder mit unsrer Sache ist es nichts.

Wo Frömmigkeit einen Untergebenen beherrscht, da ist der Vorgesetzte gesichert vor Pietätsverletzungen, auch dann noch, wenn er selbst persönlich der Pietät wenig würdig ist. Da ist der Knecht gehorsam nicht allein den gütigen und gelinden Herrn, sondern auch den wunderlichen; da ist das Kind voll Pietät

gegen die Eltern, nicht allein gegen die ehrwürdigen, sondern auch gegen die ehrlosen. Da wechselt die Pietät nicht mit der Würdigkeit oder Unwürdigkeit der vorgesetzten Person, sondern sie bleibt, denn sie ist auf ewig gebunden an den, der gesagt hat: Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren! und sie findet deshalb selbst an der Ehrlosigkeit noch keine Schranke.

Und wo die Frömmigkeit fehlt, da kann jemand noch so sehr der Pietät wert sein, da sind die Kinder imstande, den alten Vater, die alte Mutter zum Verhungern auszusetzen, da meistert der Geselle den perfektesten Meister, brüsquiert die Magd die mildeste Frau, da kann ein Hödel und ein Nobiling das Mordgeschoß schleudern, wo lauter milde Menschlichkeit und Güte das Scepter führt.

Nur soweit unsere Erziehung eine Erziehung zur Frömmigkeit ist, steht sie im Dienste der Erziehung zur Pietät. Soweit du nicht zur Frömmigkeit erziehst, bist du ein gefährlicher Pfuscher auf dem Gebiete der Erziehung. Darum:

Wir müssen wieder mehr zur Frömmigkeit erziehen!

Das sei das Erste, was wir als einen heiligen Entschluß mit nach Hause nehmen wollen; möge es durch uns dann ein Weckruf auch für weitere Kreise werden.

Nur eben hinweisen will ich darauf, daß mit dem eben Ausgesprochenen auch der religionslosen Schule das Urteil gesprochen ist als einer gefährlichen Pfuscherei auf pädagogischem Gebiete. Es ist ein verwegenes Spiel, das die Schule, diese Werkstatt des Charakters, zur bloßen formalen Geistesgymnastik benutzen will. Non scholae, sed vitae discendum. Noch ist's ja nicht gelungen, noch hält die deutsche Schule durch tausend treue Hände ihre heilige Aufgabe fest; aber es hat Gefahr, und nicht nur die Konsuln, sondern auch der Mann in Reih und Glied sehe zu, daß der Staat keinen Schaden leide. Auch die Simultanschule, soweit damit gesagt ist, daß die Religion zu einem bloßen Unterrichtsgegenstand herabsinken soll, ist unfähig zur Pietät zu erziehen. Religion kann nicht bloß Lehrobjekt, sondern muß Lebensluft der Schule sein.

Welche Mittel hat die Schule, um zur Pietät zu erziehen?

Es sind drei:

1. die Person des Lehrers;
2. der Schulorganismus;
3. der Unterricht.

Persönliche Würde und vorbildlicher Wandel des Lehrers — das ist die erste Forderung, welche die Erziehung zur Pietät an die Schule stellt.

Persönliche Würde! Wer Ehrerbietung, Gehorsam, Liebe, Zuvorkommenheit von anderen fordert, dessen Wesen und Persönlichkeit darf dem nicht widersprechen.

Der Lehrer sei nicht ein bloßer wissenschaftlicher Abrichter, Instruktor, er sei Träger der göttlichen Autorität, eine ideale, geweihte Persönlichkeit, auf deren Stirn etwas vom Glanze der Ewigkeit zu lesen ist. Das ist freilich viel verlangt; aber wem viel gegeben ist, von dem wird man auch viel fordern. Hole dir deine Weihe aus Gottes Wort, hole sie dir aus dem Gebet, und es wird eine Kraft von dir auf deine Schüler ausgehen.

Persönliche Würde; aber auch vorbildliches Handeln! Wer zur Pietät erziehen will, der muß selbst Pietät haben und beweisen. Not measures but men. Keine Maßregeln, aber Männer. Maßregeln ohne Personen ziehen kleine Heuchler groß, bringen es allenfalls zur Legalität, aber nicht zur Pietät. Also: „Sei das, wozu du andere erziehen willst, sei es mit deinem ganzen Wesen! Stehen deine Anforderungen im Widerspruch mit dem was du im Verborgenen bist, so sei gewiß, daß alle deine erzieherischen Künste zu Schanden werden."

Darf ich Ihre Aufmerksamkeit auf einige Punkte noch speciell lenken, so sind das folgende.

Erzeige Pietät gegen Gott und göttliches Gebot. Auch Kinder haben ihre praktische Logik. Wenn sie das dritte Gebot von uns gleichgiltig behandelt sehen, so werden sie allmählich glauben, daß es auch mit dem vierten nicht viel auf sich hat. Oder warum sollte das vierte heiliger sein als das dritte?

Erzeige Pietät gegen die Gemeinde, in der du lebst. Das Räsonnieren über Verhältnisse, die uns nicht passen, wie über Personen, die uns mißliebig sind, ist ohne Vernunft, am wenigsten, wenn es vor Kindern geschieht. Wir wollen doch stets entschuldigen, Gutes vom Nächsten reden und alles zum besten kehren. — Was die Gemeinde hoch hält, was ihr wichtig ist und ehrwürdig, das behandle du nicht gleichgiltig. Beispielsweise: Feire mit ihr das Erntedankfest, aber auch den Bittgottesdienst vor Beginn der Ernte versäume nicht und wenn die Stunde noch so früh ist!

Erzeige Pietät gegen die Vorgesetzten. Laß vor unberufenen Ohren keine Seitenhiebe auf Vorgesetzte fallen. Fehler werden manche gemacht. Der Heiland hat die Sünde der Obrigkeit nie öffentlich gestraft; wo man ihn provozierte, ihm von den Greueln des Pilatus erzählte, ließ er den Pfeil auf die zurückfallen, die es ausbreiteten: *sie* sollten Buße thun und sich bessern. Unverwehrt sei es, sich ein Urteil bilden und Partei nehmen, aber es soll uns *schwer* werden, in Zwiespalt mit den Oberen zu treten, und wo wir es zu *müssen* glauben, da geschehe es — mit Pietät.

Erzeige Pietät gegen die Kollegen. Kritisieren, Achselzucken zu dem Verfahren der Kollegen anderer Klassen vor der Klasse, am Biertisch vor urteilsunfähigen Zuhörern, wie oft geschieht das! Als die Jünger sich ehrgeizig um den Rang stritten, mag der Heiland sie doch nicht vor dem unmündigen Volke bloß-

stellen; er wartet noch, bis sie daheim sind, und dann erst kommt die Beschämungsfrage: Was handeltet ihr da auf dem Wege?

Erzeige Pietät gegen die Eltern der Schüler. Wie oft kommt der Lehrer in Konflikt mit Eltern über Bestrafungen, die er vorgenommen. Da nur freundlich, schonend, bei aller Entschiedenheit und allem Nachdruck. Aber das Kind darf nie den Eindruck vom Lehrer gewinnen: der blamiert meine Eltern vor mir, vor der Klasse, vor dem, vor jenem.

Erzeige Pietät vor allem gegen die Kinder selbst. Sie sind auch kleine Majestäten; schwach freilich, unbeholfen, einfältig oft, aber die Schätze ihrer Eltern und bestimmt, Kinder Gottes zu werden; von den Menschen oft angefahren, aber vom Heiland wert gehalten, zu sich gerufen, geherzt und gesegnet. Das halte dir vor vor jeder Unterrichtsstunde. Begegne ihnen auch nicht als bloßer Instruktor, dem ihr sonstiges Schicksal gleichgültig ist, zeige ihnen Teilnahme für ihr ganzes Ergehen, in Freud und Leid und begleite sie mit derselben auch aufs Krankenbett und wenn es so kommt, auch an das Grab.

Nun aber weiter. Es muß auch der ganze Schulorganismus mithelfen zur Erziehung zur Pietät, und das thut er dadurch, daß er das Kind unausgesetzt in den Schranken der Zucht und des Anstandes und das Gemüt des Kindes stets für Übung der Pietät offen und bereit erhält.

Was verlangt dieser Satz von uns?

1. Ziehe die Kinder so, daß sie in dem Schulhaus nicht etwas Profanes erblicken, sondern eine Stätte, die geweiht ist gegen alles, was der Wohlanständigkeit widerstreitet. Wie der Kirche so bleibe auch dem Schulhause fern das Beschmieren der Wände, lautes Getrampel, wildes Hereinstürmen, alles laute, aufgeregte Wesen.

2. Ziehe die Kinder so, daß sie auch in der Schulstube etwas Besonderes erblicken; es gehe daselbst ruhig zu, auch wenn der Unterricht noch nicht begonnen hat oder der Lehrer sich entfernen muß. Das ist die Probe auf deine Disciplin.

3. Ziehe die Kinder so, daß auch die Pausen einem anständigen Benehmen keinen Eintrag thun. Halte die Mitte zwischen einem erzwungenen Marschierenlassen und einem zügellosen Umherstürmen! ein freies, einzelnes oder gruppen- und gesellschaftweises Promenieren wird allen Anforderungen der Sanität, Nobilität und Pietät gerecht. Siehe besonders zu, daß die stärkeren und ausgelasseneren Schüler die kleineren und schüchterneren nicht reizen und ärgern.

4. Das Verlassen der Klassenzimmer und des Hauses sei nicht ein wildes, zügelloses Davonstürmen. In Magdeburg sah ich einen Abzug der Schulkinder aus Haus und Hof, der musterhaft war. Je zwei und zwei gingen die Kinder, ruhig und gesittet, bis sich auf der Straße die Wege trennten.

So ist durch äußerliche Maßregeln die gute Haltung, die Aufmerksamkeit,

die Ehrerbietung gegen den Lehrer immer schon vorbereitet und die Pietät im Kinde jeden Morgen, jeden Tag neu gestärkt.

Auf drei weitere Mittel im Schulorganismus zur Erziehung zur Pietät mache ich noch besonders aufmerksam. Das ist Schulandacht, Schulzucht, Schulfeste.

Schulandacht. Jeder Schultag muß mit einer Schulandacht (klassenweise) beginnen. Keine Hauszucht, sagt Schleiermacher in seiner christlichen Sittenlehre, ohne Hausgottesdienst. Sagen wir ihm nach: Keine Schulzucht ohne Schulandacht. Das sei das erste. Schüler und Lehrer, beide beugen sich vor Gott, der obersten Autorität. Damit ist die rechte Grundstimmung für den Tag gegeben. Aber die Andacht muß eben auch wirklich eine wahre, tief innerlich erlebte Beugung vor und Erhebung zu Gott sein. Ein Lehrer, der von Gott sich seine Kraft und pädagogische Weisheit tagtäglich neu erbittet, der mit und für seine Kinder betet, Kinder, die ihren Gehorsam und ihre Aufmerksamkeit sich von Gott tagtäglich erbitten, mit und für ihren Lehrer beten — die können nicht pietätslos gegen einander sein. Also Schulandacht, das sei ein Punkt, mit dem wir es aber nicht in der Schule erst, sondern im Hause schon, im Kämmerlein, — recht ernst nehmen wollen.

Zum rechten Respekt gehört die rechte Schulzucht. „Züchtige deinen Sohn, so wird er dich ergötzen und wird deiner Seele sanft thun," sagt der alte Prediger (29, 17). Es ist eine vielfach gemachte Erfahrung, daß später gerade diejenigen Schüler dem früheren Lehrer mit der meisten Achtung und Dankbarkeit begegnen, die man bei aller Freundlichkeit doch am ernstesten und strengsten gehalten hat, und daß mancher andere, bei dem die Rute unrechter Weise geschont wurde, einem das wenig Dank weiß.

Radowitz unterscheidet die Perioden in der Pädagogik nach „geprügelten und geschmeichelten Generationen, die sich fort und fort wechselsweise folgen, da die Väter vorzugsweise das an den Söhnen nachzuholen suchen, was man in ihrer Jugend versäumte." — Ich wünsche keine „geprügelte Generation", aber ein wenig mehr Respekt wünsche ich unsrer Jugend doch.

Der Pietät gegen das Vaterland dienen patriotische Feiern in der Schule. Wenigstens ist das die Absicht. Aber wo am andern Tag Zerfahrenheit und Zügellosigkeit auftreten, da kann die rechte Art des Feierns und nicht das rechte Maß getroffen sein. Da muß noch viel darüber nachgedacht werden, wie es anfangen, um nicht mehr zu schaden als zu nützen. Die Vorbereitung zur Feier hat so häufig nur den Erfolg, kriegerische Gelüste zu erwecken. Für die Verteidigung des Vaterlandes zu befähigen und zu begeistern, dazu führt später der Dienst. Edler würde es sein, wenn die Schule befähigte, für König und Vaterland betende Hände und Herzen aufzuheben und die Tugenden ausbildete, in denen die starken Wurzeln unsrer Kraft liegen.

Ich komme zu dem dritten Mittel, durch welches die Schule zur Pietät erzieht. Das ist der Unterricht.

Gehen wir da einzelne Disciplinen durch.

Religion.

1. Katechismus.

Der Dekalog ist eine reiche Fundgrube für feine Vorschriften für Pietätserweisung. Es würde zu weit führen, auf das einzelne aufmerksam zu machen. Auf vieles wird die Diskussion führen. Nur eines möchte ich hier hervorheben, das mir bei meiner Praxis als besondere Schwierigkeit entgegengetreten ist.

Wenn wir beim Unterricht im Verfolg des Dekalogs eine Sünde nach der andern aufdecken, so wird und kann es dem heranwachsenden Kinde nicht verborgen bleiben, daß Vater und Mutter an manchen von den gerügten Fehlern und Sünden leiden, und es ist jetzt psychologisch die Entstehungsmöglichkeit für die Impietät bei dem Kinde vorhanden. Denken wir uns den Fall, das Kind sieht den Vater die Mutter schlagen, sieht die gröbste Entheiligung des Sonntags, so steht es nun in der Alternative, daß es entweder vermöge seiner Pietät und wegen der Auktorität der Eltern die Sünde in sich aufnimmt — oder daß es vermöge seiner Erkenntnis die Sünde abweist, verabscheut, aber dadurch in die Gefahr kommt, an Pietät gegen die Eltern zu verlieren. Wie werden wir dem Kinde aus dieser schwierigen Lage helfen? Ja, der Fall ist schwierig! Wie machen Sie es? Ich weiß keinen anderen Rat, als daß das Kind dazu flüchtet, für seine Eltern zu beten! — Aber wie fange ich es an, das Kind dahin zu bringen? Wie behandle ich diese zarte Sache in der rechten Weise. Gestatten Sie folgenden Versuch Ihnen vorzulegen. Ich frage das Kind in solchen Fällen, wo es sich um häufig vorkommende Sünden handelt: Wie stehst Du zu der Sache? Hast Du dieses Gebot gehalten? das erste? das vierte? das dritte? Wessen bist Du denn würdig bei Gott wegen deiner Übertretungen? Wessen würdig bei den Eltern? Glaubst Du, daß Deine Eltern wegen Deiner Übertretungen des vierten Gebots Dich verachten? Nein, aber was werden sie thun? Meinst Du aber, daß sie es beim bloßen Strafen werden bewenden lassen? Dann würden sie ja nicht wissen, wie mächtig die Sünde in uns ist und was wir für einen Beistand gegen dieselbe brauchen. Schließlich kommt wohl die Antwort: Sie werden für mich auch beten. — Wenn wir nun aber (nicht „Du" mehr, weil es jetzt auf die Eltern geht), wenn wir nun aber Eltern ein Gebot Gottes übertreten sehen oder hören, ist das eigentlich zu verwundern? Warum nicht? Darf ein Kind seine Eltern deswegen weniger ehren? Denn warum soll ein Kind seine Eltern ehren? Um ihres Standes oder ihrer Tugenden willen? Nein! Um Gottes und seines Gebotes willen! Also wenn Eltern in einem geringen Stande ständen und das Kind wäre emporgekommen, muß es seine Eltern ehren. Und wenn es seine Eltern sündigen hört oder sieht, ist es seinen Eltern die gleiche Ehrerbietung

schuldig. Warum? Um Gottes willen! Aber ist es ihnen weiter nichts schuldig in diesem Falle? Was haben wir gesehen, daß gute Eltern thun werden für das Kind, wenn es sich vergeht? — Also schließlich: Das Kind ist schuldig, daß es für die Eltern betet.

2. Biblische Geschichte.

Es ist ganz überraschend, wie die Geschichte des Volkes Israel an Interesse gewinnt, wenn man sie unter das Licht des Zusammenhangs zwischen Pietät und Impietät und dem daran haftenden Segen und Fluch stellt.

An der Schwelle der Völkergeschichte steht das Mysterium eines Fluches, wie an der Wiege des Volkes Gottes die Verheißung eines Segens. Dort das erschütternde: „Verflucht sei Kanaan und sei ein Knecht aller Knechte unter seinen Brüdern." In Hams Sünde, in dieser schnöden Verletzung kindlicher Pietät, erblickt der Seher die bittere Wurzel, die Naturanlage, die den unglücklichen Stamm vergiften wird. Über dem Auge, das den Vater verspottet, lauern schon die Raben am Bache; ein Geschlecht, dem nicht Familienbande, nicht der Eltern Ehre heilig ist, wird nie zum freien Volke erwachsen, es bleibt ein Menschenhaufe, zur Knechtschaft geboren. Aber das Volk soll „lange leben", da soll der Segen sein, wo ein Isaak dem Abraham schweigend bis nach Morijah folgt, wo ein Joseph trotz königlicher Ehren noch an des alten Vaters Halse weint und seiner armen geringen Brüder sich nicht schämt; wo selbst ein Esau noch eher auf Erstgeburt und Erbtitel als auf des Vaters segnende Hand verzichten mag. Wie sich hamitischer Impietät der Fluch an ihre Sohlen heftet, so wird die Pietät das Fundament der nationalen Wohlfahrt sein: „und soll dir wohlgehen in dem Lande, das dir der Herr, dein Gott gegeben hat."

Ehre Vater und Mutter, das ist das erste Gebot, das Verheißung hat — das zieht sich auch durch den neuen Bund. Er selbst, vom Weibe geboren und unter das Gesetz gethan, geht nicht bloß demütig in des Kindes Spuren, den Eltern von der Höhe jener Tempelstunden in die niedere Zimmermannshütte folgend — in allen seinen Fußstapfen, auch wo sie schon von göttlicher Hoheit leuchten, ist Pietät, ist lebende Ehrfurcht vor der Autorität zu lesen; es sei am Jordan vor dem Amte des taufenden Propheten: also gebühret es, alle Gerechtigkeit zu erfüllen; oder vor dem Altar, wenn er, der Leib und Seele heilte, die Genesenen sich dennoch dem Priester zeigen heißt; es sei vor dem Throne, wenn er den Jüngern, wie David den Kindern Zerujah, wehrt, daß sie sich nicht mit eigener Hand erlösen, — oder vor der Majestät der Mutterliebe, wenn er sterbend das schwertdurchbohrte Herz der Maria dem Jünger befiehlt. Der Herr des Sabbaths beugt sich doch unter Sabbathsitte und Sabbathordnung, nach seiner Gewohnheit ein Gast der Synagoge, wie seine Eltern nach Gewohnheit des Festes Zionspilger waren. Der größer ist denn der Tempel, opfert gleichwohl den Tempelzins, der höher denn die Erde und älter als der Himmel, liebt doch das

irdische Vaterland, liebt es bis zu Thränen, folgt den Spuren der Geschichte, lebt und webt in seines Volkes Vorzeit, in ihren Thaten wie in ihren Liedern — (cf. Schultze, Vortrag auf dem Kongreß f. J. M. in Stuttg.) doch genug und übergenug der Andeutungen, wie wundervoll die bibl. Geschichte für die Erziehung zur Pietät auszunutzen ist.

Für den Unterricht in der Profangeschichte möchte ich auf eins nur aufmerksam machen, das mir schwer auf der Seele liegt.

„Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt,
Der froh von ihren Thaten, ihrer Größe
Den Hörer unterhält —"

so läßt Goethe die Iphigenie gegen Thoas äußern. Ja, den Vätern errichten wir Denkmale, aber wie steht's mit der Gegenwart? wie mit der Pietät gegen die Lebenden? O was haben wir für Männer in der Gegenwart! O Jahrhundert, es ist eine Lust in dir zu leben! Aber wer von uns wird in seinem Leben einmal ergriffen und beflügelt von dem Gedanken daran. Diese Männer, höchstens bestgehaßte, bestverleumdete sind sie unter uns. O, wir sind unsrer Zeit nicht wert, in der wir leben! Mag sein, daß wir aller Ecken und Enden noch zu klagen und zu wünschen haben; aber unedel ist es, seinen großen Zeitgenossen nicht auch zu danken für sie selbst. Und was für eine Geschichte haben wir hinter uns! Aber unsere Grundstimmung ist Pessimismus. Daß wir doch auch einmal lernten, Gott zu danken für all das Gute, das in unserer Zeit liegt. Ich will damit nicht einen oberflächlichen Optimismus, sondern nur das nötige Korrektiv gegen den so tief eingewurzelten Pessimismus. Dafür kann und hat die Schule schon die Vorarbeit zu leisten. Für den einsichtsvollen Lehrer ist damit genug gesagt. Wer über die Ausführung im einzelnen mehr hören will, der findet in dem Aufsatz „Bemerkungen über den Unterricht in der vaterländischen Geschichte" — Dörpfelds Schulblatt 1880 Heft 11 — manches Gute.

Obwohl ich darüber viel in der Tasche habe, muß ich mich doch auf nur wenige allgemeine Bemerkungen beschränken betreffs des Unterrichtes in der Geographie und Naturkunde. Soll der zur Pietät erziehen helfen, dann muß der Lehrer durchdrungen sein von dem Gefühl: die Erde ist des Herrn und was darinnen ist; groß sind die Werke des Herrn und wer ihrer achtet, der hat eitel Lust daran; wenn er durchdrungen ist vom warmen Gefühl für den Ort, die weitere Heimat, das Vaterland, wenn ihm das alles ist ein heiliges Land, da er seine Schuhe ausziehen möchte, in der Ehrfurcht, die ihn beseelt; wenn er dann den Spuren der göttlichen Planmäßigkeit nachgeht in der Natur und den großen Gedanken der Schöpfung noch einmal denkt: „Herr, wie sind deine Werke so groß und viel, du hast sie alle weislich geordnet!" Das muß die Summe jedes Unterrichtsabschnittes sein. Es ist viel wert, wenn das Kind der Elementarschule die Blume am Wege, den Schmetterling auf den Blüten liebt und anstaunt.

Lehrst du dein Kind den Maulwurf und Maikäfer noch so genau sezieren und klassifizieren und weiter nichts, dann laß dir dein Lehrgeld getrost vom Seminar wiedergeben! Eine Anleitung zu einer Naturbetrachtung, die allen an unsere Schulen zu machenden Ansprüchen genügt, findet man bei Zeller, Monatsbilder, Stuttg. 1865.

Für den Unterricht im Deutschen mache ich aufmerksam auf die Pflege derjenigen Lesestücke, welche Züge der Pietät und ihren Lohn darstellen, und deren giebts nicht wenige. Andererseits findet sich bei der Revision der gebräuchlichen Lesebücher so manches, was um der Erziehung zur Pietät willen auszumerzen wäre. Da sehe eben jeder selbst zu. Ich habe mir die Mühe für etwa ein Dutzend Lesebücher gemacht und mehr gefunden als mir lieb war.

Revision des Vorhandenen — das gilt auch ganz besonders für das gesungene Lied. Unser Volksgesang steht doch noch sehr unter der Herrschaft der Zote. Seume sagt:

„Wo man singt, da laß dich ruhig nieder:
Böse Menschen haben keine Lieder."

Aber wenn ich in unserm Dorfe Sommerabends auf der Straße singen höre, suche ich möglichst beiseits durchzukommen, um nicht Unangenehmes zu erleben. So ist unser Singen verelendet. Die Volks-Lieder, die in der Schule gesungen und geübt werden, sind meist zu ausschließlich für das Kindesalter berechnet. Die Lieder unseres Volks, die Lieder Arndts, Schenkendorfs und Körners können Knaben und Mädchen verstehen, sind aber auch wert von Jünglingen und Männern gesungen zu werden. Aber laß deine Kinder nicht bloß singen in den armen zwei Stunden, die für den Gesang angesetzt sind, sondern wo es hebt und erfrischt, da sei auch ein Lied zur Stelle.

Nun haben wir mit einander die Mittel betrachtet, durch welche die Volksschule die Jugend zur Pietät erzieht: die Person des Lehrers, den Organismus der Schule und den Unterricht. An keinem darf es fehlen, Lückenlosigkeit ist erste Bedingung. Hat nun aber die Elem.-Schule das ihre gethan, dann muß die Fortbildungsschule, dann müssen die Jünglingsvereine, die Turn- und Gesangvereine das Werk fortsetzen, und dazu müssen alle diese erziehenden Faktoren in den rechten Händen sein. Die jungen Leute der höheren Stände, ja die werden noch jahrelang auf höheren Schulen in den Schranken der Zucht und guten Ordnung gehalten, für die Söhne der niederen Stände ist da eine empfindliche Lücke, und da muß die Fortbildungsschule als obligatorische Anstalt eintreten, NB. so lange die Meister und Brotherren die ihnen eigentlich zukommende Aufgabe ablehnen, Vater- und Lehrerstelle an ihren Gesellen und Lehrlingen zu übernehmen.

Das letzte ist, daß endlich auch alle Herrschaften, der Adel, die Armen, die Fürsten, das Gesetz das ihrige thun.

Eins muß in das andre greifen
Eins durchs andre blühn und reifen.

— — — Wir sind nun mit allen Mitteln, die uns zu Gebote stehen, zu Ende. Lassen sie mich den Schluß nun machen mit einer Mahnung, die aus anderem Munde kommt.

Als Johannes der Täufer einst dem Volk gepredigt hatte von jenen großen socialen Arzneien: von der Barmherzigkeit, die mit den Hungernden und Nackten Rock und Speise teilt; von der Gerechtigkeit, die nicht mehr fordert, denn recht und billig ist; von der Genügsamkeit, die mit dem gegebenen Solde sich begnügt — das Wort schlug ein und eine mächtige Bewegung gab sich in den Herzen kund. Ähnlich wiederholt es sich zu allen Zeiten; eine Mahnung wie die des Propheten findet überall eine gute Statt, sie legitimiert sich an den Herzen und Gewissen. So werden auch zu den Vorschlägen, die sie gehört haben, viele sagen: das ist gut, so muß es werden. Aber jener ernste Wüstenprediger Johannes wußte wohl, wie weit die Kraft seiner Arzneien reichte. Darum verwies er auf den, der nach ihm käme und mit dem heiligen Geist und mit Feuer taufe. Gedenken auch wir dieser Stimme des Propheten. Wir können den Weg zwar zeigen, aber haben nicht die Kraft ihn zu gehen. All unser Thun und Mahnen ist doch umsonst, wenn der Geist Jesu nicht mit Feuer tauft. Ach, daß wir diese Taufe empfingen, daß Gott in uns ein heilig Feuer entzündete! Ja, ich darf wohl fortfahren, nicht wahr, meine lieben Herren und Brüder: Was wollten wir lieber, denn es brennete schon! Aber dazu gehört das Gebet! Gebet aus dem heil. Geist, Gebet um den heil. Geist. Wir arbeiten in die Weite, in die Breite und lassens fehlen an der Versenkung in die Tiefe, mit stillem Geist, fahren nicht auf die Höhe, mit Flügeln des Gebets! Da liegt der schwerste Schade, da liegt der Grund unsrer Ohnmacht. O, daß wir Kraft anzögen, wie einst die Gottesmänner, wie ein Elias, der vor dem Herrn stand, Tag und Nacht! dann sollte uns nicht bangen. Ein Luther, der oft drei Stunden im Gebet vor seinem Gott gelegen, er konnte getrost dreinschauen, in böser Zeit doch unverzagt und trotzig in der Macht seiner Stärke. Betende Herzen! und wir dürfen, wir werden fröhlich singen wie er:

Mit unsrer Macht ist nichts gethan,
Wir sind gar bald verloren.
Es streit't für uns der rechte Mann,
Den Gott selbst hat erkoren.
Fragst du, wer der ist?
Er heißt: Jesus Christ!
Der Herr Zebaoth.
Und ist kein andrer Gott,
Das Feld muß er behalten!

Sch. Bauernfeind.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig, aus Briefen an einen Freund.

III.

L. Fr.! Werfen wir heute einen Blick auf die Arbeiter in unsrer pädagogischen Werkstätte, auf ihre Pflichten und Rechte!

Wenn man die Pädagogik der Jetztzeit überschaut, so springen einem zwei Hauptrichtungen und Strömungen in die Augen, die sich ziemlich feindlich gegenüberstehen: ich meine die Pädagogik der Volksschule und die der höheren Lehranstalten. Will man den Gegensatz beider auf einen kurzen Ausdruck bringen, so findet man dort „Schulmeister" — eine schöne und ehrenvolle Bezeichnung, welcher leider durch den weniger besagenden Namen „Lehrer" der Rang streitig gemacht wird, — hier „Gelehrte"; dort auditores, hier eruditi. Jene arbeiten fort auf den Grundlagen, die jener große schweizerische Schulmeister und seine Schüler gelegt haben, schlicht, einfach, aber belebt von jenem Geiste ernsten Vorwärtsstrebens, dem die Zukunft gehört, da in seine Hand die Fortbildung der Lehrmethode und pädagogischen Wissenschaft gelegt ist; diese sind gelehrte Männer, die nach ihren Universitätsstudien den schweren Schritt zu der praktischen Lehrthätigkeit zu machen haben, der eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος**) im eigentlichen und umfassenden Sinne des Wortes ist; ihnen ist es mehr um das „Was" des Unterrichts als um das „Wie" zu thun, wenigstens bleibt letzteres dem Takte des gebildeten Mannes, resp. dem gesunden Menschenverstande überlassen. So kommt es denn, daß jene akademisch gebildeten Lehrer oft eine gewisse Abneigung gegen alles, was Methode heißt, zeigen und mit Mitleid auf die „Schulmeister" herabsehen, die sie sogar mit dem wenig ehrenvollen Namen von „Methodenreitern" bezeichnen. Es ist hier nicht der Ort, beide Richtungen in ein kritisches Licht zu setzen; auch weißt Du schon, lieber Freund, aus früheren Unterhaltungen über diesen Gegenstand, welchen Standpunkt diese Kritik vertreten würde. Nur eins kann ich mir nicht versagen zu bemerken, wie oft Du es auch von mir gehört haben magst, und es ist mir hier in Leipzig wieder so klar vor die Augen getreten: daß es mindestens eine pädagogische Sünde ist, wenn die akademisch gebildeten Lehrer auf der Universität fast gar keine Gelegenheit finden, sich auf ihr künftiges, schweres und verantwortungsvolles Amt auch nur einigermaßen vorzubereiten, und sie gezwungen sind, vielfach wenigstens, durch unterrichtliches Experimentieren sich die nötigen pädagogischen Erfahrungen anzueignen. Ich brauche Dich ja nur, lieber Freund, an Deine eigenen Gymnasialjahre zu erinnern, und Du wirst diesem Bedauern beistimmen müssen. Diesen Mangel der Universität sucht nun unser Seminar zu decken, indem es nicht nur seminaristisch gebildeten Volksschullehrern, sondern auch den Studenten, die in das Lehrfach eintreten wollen, Gelegenheit zu pädagogischer Thätigkeit bietet, und zwar so, daß es ihnen verhältnismäßig wenige Pflichten auferlegt.

---

*) Übergang zu einem ganz anderen Gebiete.

Die Arbeit eines Praktikanten ist zwar im Anfang keine ganz leichte, da man sich in den scheinbaren Fesseln der neuen Methode vorkommt wie David in dem Eisenpanzer Sauls, nur mit dem Unterschiede, daß jener sein unbequemes Kleid ablegen konnte, so ein armer Praktikant aber erst das Gehen wieder erlernen muß, um es durch fortgesetzte Arbeit dahin zu bringen, sich in den vermeintlichen Fesseln sicher und frei zu fühlen. Doch findet er in den Oberlehrern, die dem Direktor zur Seite stehen, treue Waffenmeister, die ihm in seinem Streben mit Rat und That zur Seite stehen. Wie ängstlich und unsicher steht doch so ein Praktikant zum ersten Male vor seiner Klasse, vor sich die Schüler, die, gewöhnt an einen nach strengen Grundsätzen erteilten Unterricht, fast jeden kleinen technischen Fehler im Unterricht bemerken; zur Seite den kritisierenden Oberlehrer! Und doch, wie bald geht man mit Freuden in jede Unterrichtsstunde; man sieht bald, wie man Fortschritte macht, man erkennt die Früchte und wird zuversichtlicher. So kommt es denn, daß man bald statt der zwei Unterrichtsstunden, die man pflichtgemäß geben muß, mehr und öfter im Seminar unterrichtlich thätig zu sein wünscht. Bald gewöhnt man sich auch an die strengen, aber gerechten Kritiken, man sieht ein, daß man, ohne auf die Fehler aufmerksam gemacht zu werden, nichts lernen kann. So geht man mit Interesse jeden Sonnabend von 5—7 Uhr in die Konferenz, in der die Praktiken und Hospize des Herrn Professors bei den einzelnen Praktikanten besprochen werden, in das Theoretikum am Mittwoch, in dem die Präparationen zu dem Praktikum behandelt werden; man hospitiert mehr bei den Kommilitonen, als man nach den Bestimmungen des Seminarbuches (Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, 1874) nötig hat: kurz, man sieht, daß es sich hier um ein großes wissenschaftlich praktisches Gebiet handelt, das mit Ernst und Liebe durchforscht sein will.

Die Oberlehrer haben auf der einen Seite die Leitung des praktischen Unterrichts selbst, die Leitung der Gartenstunden, Exkursionen, Spaziergänge, Schulreisen; auf der andern Seite haben sie die Lehrstunden der Praktikanten und deren schriftliche Präparationen zu überwachen; sie dürfen, auch in Gegenwart des Direktors, in den Unterricht eingreifen und führen ihre Praktikanten so in die Technik des Unterrichts ein. Alle Wochen hatte Ziller mit den drei Oberlehrern eine Konferenz, die sogenannte Vorkonferenz, die die eigentliche Konferenz vorbereitet. Hier zeigte sich, wie der Herr Professor auch im Kleinen treu war; es mußten die Klassenbücher, die Systemhefte, die Kassenbücher und Präparationen vorgelegt werden, die neuen Wochenziele wurden aufgestellt, die Wochenberichte besprochen, die Versäumnisse der Praktikanten, des Inspektors der Bewahranstalt, der Oberlehrer moniert, die neuen Praktiken und deren Kritiker bestimmt, die Notizen im Kontrollebuch revidiert u. s. f. Wenn der Leiter des Seminars mit so großem Ernste und solcher Gründlichkeit seinen Pflichten nachkam, so fiel der Reflex davon auch auf die Mitglieder des Seminars, und sie sahen sich durch dieses hohe Beispiel auch selbst wieder neu belebt und zum Streben angespornt. Ich habe hier, l. Fr., recht deutlich gesehen, wie eine Persönlichkeit, wie die Zillers war, durch Beispiel und Vorbild so mächtig auf ihre Umgebung einwirken kann, daß Charaktere, die in ihre Nähe kommen, durch sie versittlicht und veredelt werden. Und gerade das ist ein Verdienst Zillers, eines der Stillen im Lande, das später einmal in einer andern Welt das Wort wahr machen wird: „Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz und wie die Sterne immer und ewiglich.“

Genug für heute; das nächste mal erfährst Du etwas über das wissenschaftliche und gesellige Zusammensein der Zillerianer

von Deinem Freunde m.

Einige Bemerkungen über Schreiben und Schreibunterricht.

Acht Jahre lang besuchen die Kinder die Schule und fast vom ersten Tage an wird im Durchschnitt täglich wenigstens eine Stunde geschrieben — sei es schlecht oder schön, sei es auf der Tafel oder auf dem Papier, sei es in der Schule oder im Hause. Das sind also wöchentlich sechs Stunden, jährlich folglich ungefähr 40 × 6 = 240, mithin in acht Jahren rund 2000, sage an zweitausend Stunden!

Und welches ist das Resultat?

Man besehe sich einmal die Leistungen genau, aber nicht bloß die trügerischen Scheinleistungen, nicht bloß das, was in die Schönschreib- und Aufsatzhefte gezeichnet zu werden pflegt,*) sondern auch das, was der Schüler für sich schreibt, das, was außerhalb des Lobes und Tadels, außerhalb der Kontrolle des Lehrers steht, das, was keine Parade mitzumachen braucht; ja, man sehe darauf hin nur einmal seine eigene Handschrift an.

Wie viele rätselhafte Formen und Züge findet man da, Formen, wie man sie von keinem siebenjährigen Kinde mehr erwartet, Formen, die, wenn sie isoliert daständen, man schwerlich würde erraten können. Dabei ist das Ganze oft so ungleichmäßig, so steif, so verworren, so holperig, so wenig ästhetisch! Insonderheit pflegen nach dieser Seite hin die lateinischen Buchstaben zu glänzen, ganz abgesehen davon, daß viele Kinder aus der Schule entlaufen, denen nach kurzer Zeit manche dieser Formen gänzlich wieder abhanden kommen.

Welches ist nun aber die Ursache solcher geringen Resultate der ungeheuren Übungen?

Ist vielleicht das Schreiben eine so überaus schwere Kunst?

In diesem Falle würden sechsjährige Kinder die schwarzen, für sie so fremden Gespenster der beiden Alphabete deutscher Schrift nicht in einem — ja sogar mitunter schon in einem halben — Jahre schreiben lernen können, und die akkuraten unter diesen Kleinen nicht noch sogar recht zierlich und nett.

Oder kommt vielleicht das Ästhetisch-Geometrische der Formen und Züge nicht genügend zur Anschauung und Übung?

Auch darüber sollte man sich im großen und ganzen nicht beklagen dürfen. Stehen doch auf dem Lektionsplane jeder Klasse mindestens zwei sog. Schönschreibstunden, also Stunden, in denen in der Regel weiter nichts gethan wird, als daß Buchstabenformenästhetik gelehrt, die einzelnen Strichelchen und Züge der Buchstaben beschrieben, benannt und eingeübt, in denen oft jahraus, jahrein die Formen vom leichtesten Strich bis zum schwierigsten Buchstaben gezeichnet oder geschrieben werden. Auch verlaufen diese Stunden durchaus nicht resultatlos; es werden hier im Gegenteil oft scheinbar recht gute Resultate erzielt. Aber es sind dies weniger Schreib- als Zeichenresultate, Resultate, die praktisch wenig Wert haben,

*) Denn so muß man es doch wohl eigentlich nennen, wenn ein größerer Schüler, um eine Quartseite von zwölf bis sechzehn Reihen zu beschreiben, trotz seines Fleißes eine volle Stunde gebraucht.

wohl aber geeignet sind, bei einer etwaigen Schulgewerbeausstellung eine Prämie zu erringen.

Also nicht in der Schwierigkeit der Schreibkunst, auch nicht in dem Mangel an Formenkenntnissen und an Formengeschmack liegen die Ursachen jenes Übels, sondern zunächst darin, daß man Wissen und Handeln, Kenntnis der richtigen und guten Formen und beständiges Schreiben dieser erkannten idealen Formen gemäß nicht stets und überall in Einklang zu bringen bestrebt ist, darin, daß man zweierlei Schreibunterricht betreibt, oder doch wenigstens zweierlei Schreiben duldet: ein Schönschreiben nach idealen, mustergültigen Formen und ein Schlechtschreiben, Kladdeschreiben oder doch wenigstens ein nachlässig-gleichgültiges Schreiben, das bald mehr, bald weniger jedem ästhetischen Ideal Hohn spricht; darin, daß wir in der Schönschreibstunde oft kaum wissen, wie wir die Buchstaben beschnörkeln und ausputzen lassen wollen und bei dem Schreiben in das Aufsatzheft, in das Diarium und auf die Schiefertafel wenig oder gar kein achtgeben auf die Formrichtigkeit der Buchstaben.

Soll es darum besser werden, so müssen wir nach dem Gesetz vom Parallelogramm der Kräfte zwischen beiden Strömungen die resultierende Richtung innehalten, also bei dem angewandten Schreiben das „viel und schlecht" bekämpfen und lieber mit „wenig und gut" uns begnügen, überhaupt das „schmierende" und nachlässige Schreiben ganz aus dem Unterrichte verbannen, auch von der Schiefertafel hinweg, und beim abgesonderten Schönschreiben vom Buchstabenzeichnen als Schreibübung Abstand nehmen, die Tendenz dieser Schreibübungen vielmehr auf das rein praktische Bedürfnis beschränken, d. h. man lehre statt Kalligraphie ein möglichst schnelles Schreiben von Formen, die, wenn auch keinen schönen, so doch wenigstens einen angenehmen Eindruck auf ein gebildetes Auge machen; man lehre ein Schreiben, wie es gebraucht werden kann und auch gebraucht werden wird, ein Schreiben, das nicht nach Beendigung der Schulzeit außer Kurs gesetzt oder in den Glasschrank gestellt wird, um höchstens bei einer feierlichen Gelegenheit, wo die Handschrift „hohen Herren" oder einer „lieben Dame" einen Besuch abzustatten hat, als halb verrostet wieder hervorgesucht zu werden; man lehre eine Handschrift, die täglich gebraucht werden wird und auch allenthalben gebraucht werden darf, die durch den Gebrauch nicht hinfällig wird, sondern die gleich dem Stahl nur noch mehr Glanz dadurch erhält.

Fürs Leben und nicht für die Schule und deren Schaufenster! Für den Schüler und nicht für den Lehrer und den Herrn Schulinspektor!

Um nun dies Schnellschönschreiben mit leichter Mühe in den 2000 Schreibstunden erzielen zu können, muß man

1. den Schreibunterricht gründlich vorbereiten, dem Kinde zuvor auf dem Wege der unmittelbaren Sachanschauung zu klarem Vorstellen und richtigem Darstellen der Buchstabenelemente verhelfen, d. h. die Schreibübungen auf die Zeichenübungen und diese auf die Übungen im Ausmessen und Anschauen basieren, wie Pestalozzi und nach ihm alle namhaften Pädagogen, die sich mit dem Elementarunterricht näher befaßt haben, dies wollten;

2. die Schreibübungen derselben Klasse stets in einerlei Tempo ausführen lassen, also nicht in dem einen Heft schnell, in dem andern langsam schreiben lassen;

3. auf der Unterstufe mit einem sehr langsamen Buchstabenzeichnen beginnen und dann dies Tempo ganz allmählich bis oben hin beschleunigen und

4. an keinem Orte und auf keiner Stufe eine nachlässige Buchstabenform dulden.

Wenn wir diese Forderungen erfüllen, so werden wir nicht bloß gute Schreiber heranbilden, sondern auch — besser erzogene Menschen.

T.

Ausnahmen bestätigen die Regel.

„Keine Regel ohne Ausnahme." Das erfahren wir alle Tage und werden es weiter erfahren, so lange unser Leben in der diesseitigen, endlichen Welt dauert. Der ordnende und schematisierende Verstand ist eben nicht imstande, das Wesen der Dinge zu erfassen; die Schubfächer des Systematikers sind nur ein Notbehelf und eine Stütze bei der ersten Orientierung in der reichen Welt des Lebens mit ihrer unerschöpflichen Fülle und Mannigfaltigkeit. Je eingehender man sich mit dieser Lebenswelt beschäftigt und je tiefere Blicke man in ihren Wunderbau thut, desto mehr wird man es inne, daß sie weit hinaus geht über die graue Theorie, und daß sie gar oft in königlicher Freiheit den Kategorien und Regeln des ordnenden Systematikers ein „Schnippchen" schlägt.

Daß keine Regel ohne Ausnahmen ist, das empfindet nicht bloß der Sprachschüler, welcher auf dem Wege der unlebendigen Grammatik in das Leben der Sprache eingeführt werden soll; das haben auch Mozart und Beethoven und alle Musiker von Gottes Gnaden im Schweiße des Angesichts durchkosten müssen, als sie unter der Leitung und Zucht der alten Meister des Kontrapunktes ihre ersten Studien in der Kunst des reinen Satzes machten; und wer gar das Buch der Natur zu seinem Lebensstudium erwählt hat, der wird das täglich inne, wie unzureichend die abgezogene menschliche Regel ist, wie wenig geeignet, die geheimnisvolle Welt des Lebens in Gottes reicher Schöpfung völlig zu erschließen. Die Systeme der größten Forscher, so dankenswert und nützlich sie auch sind, sie müssen doch immer wieder zur Bestätigung des Satzes dienen, daß keine Regel ohne Ausnahmen ist.

Aber die Ausnahmen können die Regel nicht aufheben. Sie können höchstens dazu dienen, das Auge zu schärfen und den Geist kräftig anzuregen, zu forschen und zu suchen nach einem höheren Gesetz, in dessen umfassenderem Bereiche auch die bisherigen Ausnahmen in ebenmäßiger Regelmäßigkeit aufzutreten vermögen. So werden die sogenannten Ausnahmen zu einem mächtigen Antriebe für den Forscher, aus der Abstraktion mehr und mehr herauszukommen und in der Welt des Lebens immer heimischer zu werden.

Ausnahmen vermögen die Regel nicht umzustoßen. Wohl, das tröstet uns beim Blick auf die mancherlei Mängel im Gebiete des geistlichen und sittlichen Lebens, wo die Erscheinung so oft hinter der Idee und dem Urbilde, das der unvollkommene Mensch in sich trägt, zurückbleibt. Aber wie steht es denn mit dem vielgebrauchten Satze: Ausnahmen *bestätigen* die Regel? Ist derselbe wirklich mehr als eine schöne Phrase, die, wenn man genauer zusieht und sie schärfer mustert, in ihr Nichts zergeht? Wie können Ausnahmen die Regel bestätigen und festigen, da sie doch vielmehr geeignet erscheinen, dieselbe an irgend einer Stelle zu erschüttern? — Und doch, dies Diktum hat einen guten, tiefen Sinn.

Wie vieles kommt uns erst durch den Gegensatz zum Bewußtsein und zu vollem Verständnis! Es ist wohl dem Schatten eigen, das Licht irgendwie zu verdunkeln; aber gerade dadurch wird dasselbe in seinem Glanze hervorgehoben und kommt zu voller Wirkung. — Die aus fremden Zungen entlehnten Wörter unserer Sprache fallen als ein nichtdeutsches, wurzelloses Gewächs leicht ins Auge und heben als Ausnahmen die Regeln unserer Sprache, gegen welche sie sich allenthalben sträuben, klar und deutlich hervor. — Und zeigt sich nicht auch auf dem höheren, sittlichen Gebiete die Bestätigung der Regel durch den Gegensatz? Die Welt des Bösen ist, Gott sei Dank, nicht imstande, die Wahrheit des Christentums und die Herrlichkeit der Kirche und der Gotteskinder zu verdunkeln oder gar aufzuheben. Im Gegenteil: jeder scheinbare Sieg des Bösen ist eine Staffel zu seinem Untergange; jeder Triumph der Hölle muß dazu dienen, die Wahrheit aus Gott zu bestätigen und sie in ihrem Glanze um so machtvoller hervortreten zu lassen. Die Sünde kann als Ausnahme nichts weiter, als die Regel, das Gesetz und die Rechte Gottes, bestätigen; wie denn schon auf Erden jeder Anlauf gegen das Gesetz dazu dienen muß, die Heiligkeit desselben wieder allgemeiner dem öffentlichen Bewußtsein nahe zu bringen und dieselbe aufs neue hell erglänzen zu lassen. Freilich, jede Ausnahme macht sich als Störung der Harmonie geltend; sie ist insofern lästig, und darum geht das Sehnen des menschlichen Geistes, der auf ungetrübte Klarheit und Einheit angelegt ist, dahin, aus der unvollkommenen Welt mit ihren Ausnahmen versetzt zu werden in eine reinere Welt, deren Harmonie der aufregenden Dissonanzen nicht mehr bedarf. Diese Welt ist dem Glauben bereits gegenwärtig; er besitzt sie schon. Bei aller Regellosigkeit dieses Lebens wurzelt unsere Hoffnung in einer Welt der Wahrheit und der Klarheit, in der die Einheit der göttlichen Kräfte wirkt und waltet und die dereinst völlig uns umfangen und ganz unser Teil sein wird, wenn wir alles das im Licht erkennen werden, was hier auf Erden dunkel war. Z.

Mitteilungen aus der Schweiz.

1.

Eine Notiz aus der Geschichte der schweizerischen Volksschule.

In dem soeben erschienenen dritten Band der „Geschichte der schweizerischen Volksschule" findet sich nachstehende Mitteilung.

Im Jahre 1834 hielt es der Erziehungsrat des Kantons Zürich für nötig, eine Prüfung mit sämtlichen im Kanton angestellten Lehrern vorzunehmen. In dem hierüber aufgenommenen Bericht heißt es: „Einige derselben konnten kein Geschriebenes lesen; einer gestand offen, er habe kein Buch im Hause, sein Vater habe ihm zwar eine Bibel hinterlassen, die aber seit vielen Jahren nie mehr geöffnet worden sei, weil ihm vom Lesen die Augen wehe thun. Einer behauptete ganz bestimmt, die drei ersten Eidgenossen seien Kaspar, Melchior und Balthasar gewesen; ein anderer: in der Schlacht bei Sempach sei Goliath ums Leben gekommen; ein dritter: Basel liege am Meer; ein vierter: die Tiere werden eingeteilt in Säugetiere, Vögel und anderes Vieh."

2.

Entwurf eines schweizerischen Volksschulgesetzes.

Während der letzten Bundesversammlung gelangte ein Memorial des Herrn Bundesrat Schenk an die Öffentlichkeit, welches als Vorläufer des in Aussicht stehenden eidgenössischen Schulgesetzes nicht unberücksichtigt bleiben kann, und gewiß auch Ihre Leser interessieren wird.

Wir teilen vorläufig nur die wichtigsten Punkte aus demselben mit.

1. Genügender Primarunterricht. In allen Schulen des Landes soll den Kindern ein gewisses Minimum von Kenntnissen und Fertigkeiten beigebracht werden. Dieses Minimalprogramm soll vom Bunde festgestellt werden und derselbe dessen Überwachung auf sich nehmen.
2. Obligatorium. Es soll ein wirklich regelmäßiger wo möglich einheitlicher Schulbesuch im ganzen Lande erstrebt werden. Es soll gegen die fehlbaren Eltern oder deren Stellvertreter in nicht zu langen Zwischenräumen strafend eingeschritten werden. An die Stelle der sehr differierenden kantonalen Strafbestimmungen sollen eidgenössische treten.
3. Unentgeltlichkeit. Diese wird aus zwei Gründen postuliert: Einmal, um auch dem Ärmsten die Benützung der Schule zu ermöglichen, sodann als gerechtes Äquivalent des Schulzwanges. Beide Gründe führen dazu, daß der Primarunterricht mit allem, was dazu gehört, aus allgemeinen Mitteln bestritten werden soll. Da nun ein genügender Primarunterricht nicht denkbar ist ohne Schulbücher und ohne Schreib- und Zeichnungsmaterial, so enthält die Forderung der Unentgeltlichkeit des Unterrichts nicht nur das, daß kein besonderes Schulgeld verlangt werden darf, sondern daß den Schülern auch das, was für den Unterricht notwendig ist, ohne Entgelt zur Disposition gestellt werde.
4. Ausschließliche staatliche Leitung. Die einzelnen kantonalen Schulaufsichtsbehörden treten dabei in den Hintergrund. Der „Bund" mit seinen Organen übernimmt die Oberaufsicht. Die staatliche Leitung beschränkt sich jedoch nicht allein auf die „öffentlichen Schulen", sondern gilt auch für die Privatschulen, für welche jedoch, weil existenzberechtigt, einige Modifikationen eintreten müssen.
5. Religionsunterricht. Die öffentlichen Schulen müssen von Angehörigen aller Glaubensbekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden. Es kommt nicht darauf an, ob in einer Gemeinde Angehörige verschiedener Bekenntnisse niedergelassen sind, oder ob ein Bekenntnis sich in mehr oder weniger großer Majorität befindet; die öffentliche Schule hat ohne Rücksicht hierauf überall den unkonfessionellen Charakter anzunehmen, der es den Angehörigen aller Bekenntnisse möglich macht, sie ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit zu besuchen. Es darf somit
   a) kein Kind gegen den Willen der Eltern oder Vormünder zu einem religiösen Unterrichte angehalten werden, oder zur Vornahme einer religiösen Handlung gezwungen werden.
   b) In der Schule dürfen keine Lehrbücher gebraucht werden, deren Inhalt im ganzen oder an einzelnen Stellen den Glauben oder den Kultus einer Konfession der Mißachtung preisgiebt oder gar als unwahr oder

verwerflich darstellt; auch im Laufe des Unterrichts soll nie etwas gelehrt werden, was die religiösen Anschauungen einer Konfession verletzen könnte.

c) Der Religionsunterricht wird außer der Schulzeit durch die Geistlichen der Konfessionen erteilt.

d) Flugblätter und Schriftchen jeder Art von konfessioneller Tendenz dürfen in der Schule nicht ausgeteilt werden und es darf überhaupt nichts geschehen, was auf die Kinder irgend welche Einwirkung im Sinne einer bestimmten Konfession üben könnte.

Den gesetzgeberischen Vorlagen muß eine eingehende Schulenquête im ganzen Umfange der Eidgenossenschaft vorausgehen. Dieselbe besteht in einer vollständigen Durcharbeitung aller vorhandenen, das Schulwesen der einzelnen Kantone betreffenden Materialien. Der Zeitpunkt des Abschlusses der Enquête ist auf Ende 1883 festgesetzt.

3.

Die neue schweizerische Orthographie

unter Bezugnahme der einschlägigen deutschen Verordnungen.

Das im Auftrage des schweizerischen Lehrervereins von einer Kommission abgefaßte Rechtschreibebüchlein, welches schon in den meisten Kantonen obligatorisch eingeführt ist, schließt sich im großen und ganzen an die deutsche Rechtschreibung an, weicht aber in einzelnen Punkten nicht unwesentlich von ihr ab.

Während Deutschland sich darauf beschränkte, das **th** nur in denjenigen Wörtern zu beseitigen, deren Silben schon sonst als lang kenntlich sind, wie: Tier, Teil, Tau, teuer ꝛc. glaubte die Kommission weiter gehen zu müssen und ersetzte in allen deutschen Wörtern **th** durch **t**; demnach schreibt man nun in den schweizerischen Schulen: Tal, Tat, Türe, Träne, tun ꝛc.. — Ton (Klang), Ton (Erde) werden nicht mehr unterschieden. Auch im In- und Auslaut wird das th durch t ersetzt, wie in der deutschen Orthographie, dagegen wird es in Eigennamen und Fremdwörtern beibehalten. In der Anwendung von **ie** ergiebt sich ebenfalls ein wesentlicher Unterschied in der Schreibung der Zeitwörter fremden Ursprungs, wie: addiren, diktiren, korrigiren, die mit wenigen Ausnahmen mit **i** geschrieben werden sollen, während die deutsche Rechtschreibung am **ie** festhält, also: addieren ꝛc.

Bei der Bezeichnung der Dehnung durch Verdoppelung der Hellaute treffen wir in beiden Regelbüchern dieselben Vereinfachungen. Ebenfalls ist der Umlaut von A, O und U mit Ä, Ö und Ü zu bezeichnen. Auch in der Bezeichnung der Schärfung durch Verdoppelung der Mitlaute ergiebt sich kein wesentlicher Unterschied. Ähnlich verhält sich die veränderte Schreibart der Silbe **niß** in **nis**.

Weniger Übereinstimmung herrscht in der Schreibung der Fremdwörter. Es ist zwar sehr löblich, wenn die Kommission als ersten Grundsatz hinstellt: „In der deutschen Sprache ist der Gebrauch jedes Fremdworts zu vermeiden, sofern für denselben ein betreffendes deutsches Wort gefunden werden kann."

Es läßt sich diese Forderung in der Volksschule im allgemeinen durchführen, wo die Sprache an einfachen Stoffen geübt wird. So lange aber unsere Soldaten noch exercieren, marschieren, bivouaquieren, kantonieren, paradieren, so lange sie noch von Lieutnants, Fourieren, Korporalen befehligt werden, hat die Sprachreinigung noch ein weites Feld der Thätigkeit.

In der Silbentrennung herrscht im allgemeinen auch Übereinstimmung, doch

während wir trennen: Köp-fe, Hit-ze, Rük-ken, sollen diese Wörter nach § 49 des schweizerischen Verzeichnisses so abgeteilt werden: Kö-pfe, Hi-tze, Rü-cken.

In der Anwendung der großen Anfangsbuchstaben weichen die beiden Vorschriften nicht von einander ab.

Gegenüber dem preußischen Rechtschreibebüchlein hat das schweizerische den Vorteil größerer Übersicht, die durch den saubern Druck in Antiqua noch erleichtert wird. Dagegen ist das dem deutschen Regelbüchlein angehängte Wörterverzeichnis viel reichhaltiger, auch ist es um die Hälfte billiger.

Korrespondenzen.

Aus Thüringen. (1. Jugendsparkassen.) Das „Evangelische Schulblatt“ hat in früheren Nummern aus verschiedenen Gegenden Deutschlands Berichte über die Einführung von Schulsparkassen gebracht; vielleicht finden auch die nachfolgenden Mitteilungen Aufnahme, da sie von einer Einrichtung Kunde geben, die wohl dazu angethan ist, die Segnungen der fraglichen Veranstaltungen darzubieten, ohne die schwerwiegenden Bedenken hervorzurufen.

An Stelle der Schulsparkassen hat man in einigen Städten Thüringens das Sparmarken-System eingeführt. Bei der ersten Einlage erhält der Sparende eine Sparkarte, auf der zehn Felder abgeteilt sind, die nach und nach mit zehn Sparmarken — à 10 Pf. — beklebt werden. Sind sämtliche Felder ausgefüllt, so erhält der Besitzer der Karte gegen Hinterlegung derselben ein Sparkassenbuch der städtischen Sparkasse. Den Empfang der weiteren Einlagen — Sparkarten à 1 Mk. — bescheinigt der betreffende städtische Beamte im Sparkassenbuche. Die Spareinlagen werden von der Stadt verwaltet und die zahlenden Kinder oder deren Eltern nehmen die Sparkassenbücher selbst in Verwahrung. Eine solche Einrichtung macht jede Buchführung seitens des „Sammlers“ entbehrlich; denn die Kinder resp. die Eltern haben für das eingelieferte Geld die Marken und das Sparkassenbuch als Quittung in der Hand. Analog dem Verkaufe der Postwertzeichen sind bei mehreren Geschäftsleuten Verkaufsstellen für Sparmarken errichtet. Auch einige Lehrer haben den Verkauf von Sparmarken freiwillig übernommen; doch berechtigt das nicht, noch von einer Verbindung der Sparkasse mit der Schule zu reden. An Stelle des Namens Schulsparkasse tritt wohl am besten die Bezeichnung „Jugendsparkasse“, weil die qu. Einrichtung ja den Zweck hat, in der Jugend den Sparsinn zu wecken, weil ferner jedem einzelnen Kinde Gelegenheit geboten ist, Spareinlagen zu machen und weil endlich die Eltern durch Ansammlung kleiner Geldbeträge ihren Kindern ein durch Zinsenzuschlag sich erhöhendes Kapital sichern können.

Es ist erklärlich, daß die Lehrer in Konferenzen und in der Presse keine Sympathieen für die Schulsparkassen an den Tag legen; auch der vierte deutsche Lehrertag hat sich bekanntlich in Kassel gegen diese Institutionen erklärt. Der Grund liegt eben darin, daß bei jeder Form einer wirklichen Schulsparkasse die Nachteile bedeutender als die Vorteile sind; besonders die selbständige Schulsparkasse, die die Spareinlagen selbst verwaltet, bürdet dem Lehrer eine Verantwortlichkeit und große Arbeit auf, gefährdet Schule, Lehrer und Schüler, so daß begründete pädagogische Bedenken ihrer Einführung entgegenstehen. Diese Bedenken werden aber eben nur gegen die „Schulsparkassen“ laut. Das Votum des Kasseler Lehrertages und die Bemerkungen des Regierungsvertreters, der sich ebenfalls

unumwunden äußerte, richten sich gegen die mit der Schule verbundenen Sparkassen, nicht gegen die „Pfennig- oder Jugendsparkassen" an sich. Sobald Kindersparkassen ohne amtliche Beteiligung des Lehrers ins Leben gerufen werden, sind die Vorteile überwiegend. Gegen die Tendenz der Kindersparkassen, zur Sparsamkeit zu gewöhnen, kann nichts eingewendet werden; es ist vielmehr von uns Deutschen längst als notwendig bezeichnet, unser Volk zur größeren Sparsamkeit zu erziehen. Da man vom nationalökonomischen Standpunkte aus die Bedeutung der Jugendsparkassen anerkennen muß, so handelt es sich offenbar darum, Einrichtungen zu treffen, mit denen die schädlichen Wirkungen der Schulsparkassen nicht verbunden sind. Das Sparmarken-System dürfte sich wohl empfehlen.

---

2. (Schulgesetz im Herzogtum Sachsen-Meiningen.) Die am Schlusse des Vortrages „die politische und bürgerliche Stellung der Volksschullehrer" in der ersten Hauptversammlung des diesjährigen deutschen Lehrertages angenommene These 3 verlangt „Schulgesetze für die deutschen Staaten, in denen ein solches noch nicht existiert." Wie berechtigt ist dieser Wunsch deutscher Lehrer, und — wie lange wird es noch dauern, ehe der Wunsch in Erfüllung geht. Nicht nur die preußischen Lehrer wissen ein Liedlein vom „Schulgesetz" zu singen, auch die Lehrer Meiningens haben die traurige Erfahrung machen müssen, daß die Hoffnungen auf ein günstiges Schulgesetz oft tauben Blüten gleichen, die abfallen, ohne Früchte angesetzt zu haben. Ein Schulgesetzentwurf, der mehrere für den Lehrerstand Meiningens recht günstige Neuerungen enthielt, ist seitens des Landtages abgelehnt worden. Die Hoffnungen der Lehrer knüpften sich besonders an folgende Punkte der Vorlage. Es sollte in Zukunft auch an den kleineren mehrklassigen Schulen die Leitung in die Hand eines Dirigenten gelegt werden, der für die erforderliche Einheit im Unterricht und Schulleben Sorge zu tragen habe. Weil in kleineren Schulgemeinden die Gewinnung geprüfter Rektoren sehr schwer halte und die Aufbringung der ihnen zu gewährenden höheren Besoldung auf viele Hindernisse stoßen würde, außerdem aber der Schule mit einem erfahrenen seminaristisch gebildeten Lehrer mehr gedient sei, als mit einem jungen examinierten Theologen oder Philologen, einem Anfänger in der Praxis des Schullebens, so dürfte sich unschwer in den meisten Lehrerkollegien eine geeignete Kraft zur Besetzung der ersten Lehrerstelle finden. Die Bestimmung, nach welcher bisher die Bewerber um ein Rektorat in größeren Städten den dreijährigen Besuch einer Universität nachweisen mußten, war in der Vorlage gefallen, dafür sollte nun der Nachweis der pädagogischen Tüchtigkeit und der zur Erteilung des Elementarunterrichtes in fremden Sprachen notwendigen Kenntnisse gefordert werden. Ferner war beantragt, die Zahl der wöchentlichen Schulstunden des Rektors bis auf 12 zu ermäßigen, damit ein eingehenderes und häufigeres Inspizieren der unterstellten Klassen ermöglicht würde. Die Einführung eines 9. Schuljahres für die Knaben in den Städten sollte dem gewerblichen Mittelstande zu gute kommen und durch die Errichtung von Mittelschulklassen eine empfindliche Lücke im Schulwesen ausgefüllt werden. Für die Mädchen forderte man obligatorische Einführung des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten, weil damit einem Bedürfnisse des Lebens entsprochen würde. Auch eine Regelung der Pensionsverhältnisse stand in Aussicht. Nach dem Entwurfe sollte den Lehrern und Lehrerinnen bis zum vollendeten fünften Dienstjahre nach definitiver Anstellung 25% der Besoldung und für jedes weitere Jahr eine Steigerung um 1⅓% bis zur Erlangung des Maximums von 65% gewährt werden.

Die Lehrer Meiningens freuten sich leider zu früh; sie hofften umsonst auf die Legalisierung einer ihnen günstigen Vorlage. Vorderhand bleibt es noch beim alten.

3. (Schulgarten.) Im Schulhofe der Volksschule zu Nordhausen ist schon vor längerer Zeit ein Schulgarten angelegt. Von den Behörden und mehreren Schulfreunden sind dem Rektor der Schule zur weiteren Erhaltung dieses Schulgartens namhafte Unterstützungen zugeflossen. Der Magistrat hat Bäume und Sträucher anpflanzen lassen; Kunstgärtner und Gartenbesitzer haben Sämereien und Blumen geschenkt, und weitere Spenden haben die Errichtung eines Aquariums und verschiedener geognostischer Grotten möglich gemacht. Einige Schulzeitungen brachten Berichte vom Nordhäuser Schulgarten und hoben hervor, daß er eine wesentliche Unterstützung des naturkundlichen Unterrichtes sei und die gemütliche und ästhetische Bildung bedeutend fördere. Mehrere Schulmänner u. a. aus Thüringen, Schuldirektor Barthels-Gera und Seminarlehrer Schauerhammer-Erfurt, haben den Schulgarten zu Nordhausen besichtigt und doch will hier — wie es scheint — die Schulgartenfrage nicht recht in Fluß kommen.

In einem Artikel der Thür. Ztg. wird darüber geklagt, daß es mit der Errichtung von Schulgärten gar zu langsam gehe. Das überhandnehmende rohe Betragen der halbwüchsigen Jugend gegenüber der Pflanzenwelt sei eine ernste Mahnung, den naturgeschichtlichen Unterricht in andere Bahnen zu lenken und dem jetzigen zumeist rein beschreibenden naturgeschichtlichen Unterrichte die Aufgabe hinzuzufügen, in den Kindern Liebe zur Natur und Achtung auch vor dem kleinsten Pflänzchen zu wecken. Leider verfahre der Lehrer beim Unterrichte in der Pflanzenkunde oft in derselben Weise, wie der Professor der Medizin mit seinen Studenten bei Sezierung eines Leichnams; dadurch werde aber der beim Kinde ohnehin starke Zerstörungstrieb nur noch gefördert, aber die Gemütsbildung gänzlich vernachlässigt. Hier könne nur der Schulgarten Wandel schaffen, darum sei die Errichtung solcher Gärten als dringendes Bedürfnis zu bezeichnen. Der bedeutende praktische Nutzen trete erst in zweiter Linie als wichtiger Faktor hinzu. Das Kind müsse das Leben der Pflanze kennen lernen, es müsse mit eigenen Augen sehen, wie aus dem Samenkorne ein Keimchen hervorkomme, wie dies nach dem Lichte strebe, seine Nahrung aus dem Boden suche, Regen und Morgentau genieße, wie die Pflanze Blüten entwickele, Früchte reife und endlich nach Erfüllung der Aufgabe absterbe. Eine solche mehr sinnige Betrachtung der Pflanzenwelt, bei der die einzelnen Teile der Pflanze in ihrem Zusammenhange hervortreten, könne nur in der Natur selbst gelernt werden. Daß aber durch den Schulgarten auch wichtige praktische Kenntnisse vermittelt werden, spreche nicht minder dringend für die Errichtung des Schulgartens. Das Unwesentliche, das doch meist dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt werde, um bald wieder verloren zu gehen, könne bei Benutzung des Schulgartens recht gut ausgeschieden und der Unterricht zu einem fruchtbringenden umgestaltet werden.

Wenn nun die hohe pädagogische Bedeutung der Schulgärten außer Zweifel ist, wenn sie wirklich Hilfsmittel für Erziehung und Unterricht sein können, warum fördern die Lehrer diese Einrichtung nicht mehr, als es bisher geschehen ist. Den Lehrern liegt es ob, in den Gemeinden das Interesse für die Errichtung der Schulgärten zu wecken und den Irrtum aufzudecken, daß es sich hierbei um große Geldopfer handele. Ist kein passendes Stück Gartenland in der Nähe des Schulhauses, so dürften sich ohne große Schwierigkeit im Schulhofe einige Beete herrichten und abgrenzen lassen. Rechnet man ein Beet auf unsere Getreidearten,

eins auf die Hülsenfrüchte u. a. wichtige Speisepflanzen, ein weiteres für Futter- und Gespinstpflanzen und endlich ein viertes für Arznei- und Giftpflanzen, so ist der Volksschulgarten angelegt. Mit der Zeit würde er sich reicher ausstatten lassen; die wichtigsten Sträucher und einige Bäume ließen sich wohl auch leicht hinzufügen. Ob Dorfschulgarten oder Stadtschulgarten, im Principe muß die Einrichtung solcher Gärten immer die gleiche sein. Auf dem Lande wird am besten der Lehrer für die Instandhaltung des Schulgartens sorgen, während an den Stadtschulen der Kastellan (Hauswart) denselben in Ordnung halten kann. Vor der vermeintlichen großen Arbeit braucht der Lehrer nicht zurückzuschrecken; auch ohne Schulgarten muß er sich Pflanzenkenntnis aneignen. Wie sehr wird ihm aber durch den Schulgarten die Arbeit erleichtert; er hat nicht mehr nötig, im Freien lange nach den Pflanzen zu suchen, die in der Naturgeschichtsstunde besprochen werden sollen, und er hat überdies den Vorteil, seinen Schülern die betreffende Pflanze in allen ihren Teilen und zu verschiedenen Zeiten, in den verschiedenen Stadien zeigen zu können. Mit der Errichtung von Schulgärten wird auch einem Unfug der botanisierenden Jugend ein Ziel gesteckt. Wir meinen das leichtsinnige Abreißen der Zweige von blühenden Bäumen und Sträuchern, das abscheuliche Herauszerren der Wurzeln. Woher kommt es, daß so viele Pflanzenarten immer seltener werden? Die Schüler haben dieselben „wegbotanisiert“. Beim Vorhandensein von Schulgärten kann man die Kinder an eine aufmerksame Beobachtung der Natur gewöhnen, den den Kindern eigenen Natursinn auf das Schönste entfalten und dem mutwilligen Zerstören und Vernichten in der Natur am ehesten Einhalt gebieten.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Apologetisches.

Nachfolgende Zeilen wollen auf ein Werk aufmerksam machen, das auch von seiten der Lehrer vollste Beachtung verdient. Wie oft werden wir in die Lage versetzt, sog. wissenschaftlichen Angriffen gegenüber die gute Sache des Christentums zu vertreten und zu verteidigen! Wie oft hält man uns entgegen, daß unsere Citadelle, der Offenbarungs-Glaube, unterminiert sei und keinen festen Halt mehr gewähren könne weder „im Leben noch im Sterben;“ daß unser Christentum den zerbröckelnden Eilanden gleiche, von denen Jahr für Jahr ein Stück ins Meer sinke, bis einst der letzte Rest verschwunden sei. Wer hat nicht schon bei dergleichen oft peinlichen Situationen die Unsicherheit, Unklarheit und Schwächlichkeit seiner Verteidigung gefühlt, oft mit der Schamröte im Gesicht!

Obgleich wir wissen, daß das Christentum das Licht der Wissenschaft nicht zu scheuen braucht, am wenigsten das der Naturwissenschaft, weil es in letzterer seine glänzende Bestätigung findet, so fehlt es uns doch gar oft an dem so nötigen Vorrat von gesunden wissenschaftlichen Ergebnissen, die als Waffenrüstung dienen können zur Verantwortung des christlichen Glaubens. Wem sollte nun eine solche Rüstkammer nicht willkommen sein? Es soll hiermit auf eines der vorzüglichsten Werke zu genanntem Zweck hingewiesen und jedem strebsamen Lehrer zu ernstlichem Studium bestens empfohlen werden. Es führt den Titel:

Geschichte der Beziehungen zwischen Theologie und Naturwissenschaft. Von Dr. O. Zöckler. I. Band 779 S., II. Band 835 S. Gütersloh bei C.

Bertelsmann. 1877 und 1879. 27 Mark.

Das ganze Werk zerfällt in 7 Bücher, von denen jedes wieder aus einem allgemeinen kulturhistorischen und einem speciellen Teil besteht. In jenem ist schätzenswertes Material enthalten zur Kulturgeschichte aller christlichen Völker. Das Beste, was der Einsender dieses über den Grundcharakter des Mittelalters in religiös-kulturgeschichtlicher Hinsicht gelesen hat, ist in dem allgemeinen Teil des III. Buches enthalten. Der specielle Teil jedes Buches nimmt vorzugsweise Rücksicht auf die Schöpfungsgeschichte, die ja in der Gegenwart besonderen Anfeindungen ausgesetzt ist. Die deutsche Litteratur im ganzen scheint jetzt zum alten Test., besonders aber zur mosaischen Urgeschichte eine ähnliche Stellung einzunehmen, wie f. Z. die französische zur Zeit Voltaires. Mit Berufung auf die Fortschritte der Naturwissenschaften werden absprechende und geringschätzende Urteile über die biblische Kosmogonie gefällt. Und doch sind wir vollkommen berechtigt, an allem Wesentlichen festzuhalten, was die Genesis über die Schöpfung, die Einheit des Menschengeschlechtes, das Paradies, den Fall des Menschen, die Sündflut und die Völkertrennung sagt. Wenn ganz andere und zum Teil entgegengesetzte Vorstellungen von der Urgeschichte der Erde und des Menschen in Umlauf gesetzt werden, so ist es unsere Pflicht, so weit es in unserem Vermögen steht, genau zu prüfen, ob sie auf Thatsachen oder auf Hypothesen beruhen. Vorliegendes Werk will ein kundiger Führer sein zur Orientierung auf dem für uns noch so vielfach mit dichten Nebeln bedeckten Schlachtfelde, auf welchem der Kampf zwischen Theologie und Naturwissenschaften geführt wird. Der Verfasser, ein begeisterter Freund und Kenner der Naturwissenschaften, sucht nach allen Seiten hin gerecht zu werden. Er hebt ebensowohl die fördernden wie die hemmenden Einwirkungen der Theologie auf die Naturwissenschaft hervor. Ohne auf das Einzelne näher eingehen zu können, mögen hier einige Grundgedanken als Resultate der Beziehungen zwischen den in Rede stehenden Gebieten hervorgehoben werden. Nicht immer, wie vielfach behauptet wurde, sind diese beiden Geistessphären als Antipoden einander gegenüber gestanden, sondern es ist zu konstatieren ein Überwiegen der positiven oder freundschaftlichen über die negativen oder feindseligen Berührungen derselben. Prof. Zöckler weist ferner nach, daß der Kampf der Naturwissenschaften in den verschiedenen Epochen nicht gegen den unveräußerlichen Wahrheitsgehalt des Christentums gerichtet gewesen ist, sondern gegen die in die Theologie von außen in diese eingedrungenen philosophischen Vorstellungen und Lehrmethoden.

Was nun dem ganzen Werk so viel Wert verleiht, das ist das reichhaltige apologetische Material, das darin niedergelegt ist: Die Schöpfungsgeschichte wird so gründlich und ausführlich behandelt, daß über alle dahin einschlägigen Fragen Rats geholt werden kann. Die moderne Chronologie der Geologen wird gründlich geprüft und die „Zeitrechnungs-Millionäre" in die ihnen gebührenden Schranken gewiesen. Ferner werden die 4 Haupterkrankungsformen der heutigen Naturphilosophie: Materialismus und Spiritismus, Optimismus und Pessimismus einer gründlichen Analyse unterzogen. Wer sich endlich über den Darwinismus in seinen verschiedenen Phasen gründlich orientieren will, dem bietet das VII. Buch des ganzen Werks reiche Belehrung. Es wird an diesen „verwilderten Schößling am Baume der Naturwissenschaften" ein scharfes Messer angelegt und die Übergriffe und Niederlagen, das Halt-

lose und Schwankende dieser Theorie gebührend ans Licht gezogen. —

Form und Darstellung ist derart, daß der Inhalt des gesamten Werkes, auch von Weniger-Geübten bewältigt werden kann. Der Verf. hat es nicht unter seiner Würde gehalten, einen „menschlichen Stil“ zu schreiben. „Die Maske der Unverständlichkeit, die in Deutschland von Fichte eingeführt, von Schelling vervollkommnet und von Hegel ausgebildet worden ist, wird endlich als sehr billiger Trödelkram erkannt; denn es ist, wie Schopenhauer richtig sagt, nichts leichter, als so zu schreiben, daß es kein Mensch versteht; hingegen nichts schwerer, als bedeutende Gedanken so auszudrücken, daß sie jeder verstehen kann.“

K. G. M.

Erzählungen aus dem alten deutschen Städteleben. Herausgegeben von S. Bonnett. Erster Band. Der Geister-Banner von Rothenburg ob der Tauber. Wiesbaden. Julius Niedner, Verlagshandlung. 1883. Philadelphia bei Schäfer und Koradi. S. 356. 8⁰.

Der Verf. beabsichtigt, wie schon aus dem mitgeteilten Titel hervorgeht, noch weitere Erzählungen aus dem deutschen Städteleben des Mittelalters zu liefern. Er hat zuerst eine Episode aus der Geschichte von Rothenburg an d. Tauber erwählt und hat ohne Zweifel dabei einen glücklichen Griff gethan. Diese Stadt, auch in der Gegenwart wegen ihrer Altertümlichkeit noch von vielen Reisenden besucht, hat auch eine interessante Geschichte, und der in der vorliegenden Erzählung geschilderte Bürgermeister Toppler hat eine so bedeutende Rolle in dieser Geschichte gespielt, daß er verdient, auch in weiteren Kreisen bekannt zu werden. Den Namen führt nun vorliegende Erzählung nicht von diesem hervorragenden Heldenbürgermeister, sondern von einer intriganten Persönlichkeit, die unter dem Namen „der Alchymist“ in Bensens Sagen von Rothenburg geschildert wird. Es greift allerdings dieser Mann so bedeutend in die Entwickelung der mitgeteilten Ereignisse ein, daß man ihn als die Hauptperson des Dramas betrachten kann, wenn er auch dem Bürgermeister Toppler den Vorrang nicht abzugewinnen vermag; er war der Hauptfeind dieses letzteren und hat den Sturz desselben herbeigeführt und durch Gift dessen Leben ein Ende gemacht. Der Hauptsache nach beruht die ganze Darstellung auf Wahrheit, wie auch Topplers Name noch im Gedächtnis aller Bewohner Rothenburgs ist. Man muß dem Verf. das Zeugnis geben, daß er das wenige Material, welches zum Studium der Rothenburger Geschichte in den Chroniken und sonstigen Darstellungen vorhanden ist, mit Fleiß und Sorgfalt benutzt hat; doch war der Plan schon vorhanden, ehe dem Verleger oder dem Verf. die neueren kleinen Handbücher der Rothenburger Geschichte zu Gesicht kamen. Es läßt sich viel zur Kenntnis der Städtegeschichte des Mittelalters daraus lernen und wenn der Verf. in gleicher Weise wichtige Abschnitte aus der Geschichte anderer Städte darstellt, so glauben wir seinem Unternehmen einen glücklichen Fortgang in Aussicht stellen zu dürfen. Ein zweiter Band ist schon vorgesehen, bei günstiger Aufnahme soll jedes Jahr ein neuer erscheinen. K. Str.

Monatsschrift für innere Mission mit Einschluß der Diakonie, Diaspora-Pflege, Evangelisation und gesamten Wohlthätigkeit. Herausgegeben von Theodor Schäfer, P. Vorsteher der Diakonissenanstalt in Altona. Gütersloh. Verlag von C. Bertelsmann. Jährlich 12 Hefte. Preis 6 M. S. 576.

Bei dem regen und stets zunehmenden

Interesse, welches die innere Mission in der Gegenwart in kirchlichen Kreisen findet, ließ es sich erwarten, daß dieser für das kirchliche Leben so wichtigen Angelegenheit ein besonderes Organ gewidmet werde. Es liegen uns die 12 Hefte des ersten Jahrgangs der unter obigem Titel erschienenen Zeitschrift vor. Es ist dieselbe eine unter veränderter Gestalt und in einem andern Verlage, aber von demselben Herausgeber früher veröffentlichten „Monatsschrift für Diakonie und innere Mission" (M. L. Oemler, Hamburg). Schon der veränderte Titel deutet an, daß sie ein weiteres Gebiet, nämlich das ganze Gebiet der innern Mission, samt den damit in Beziehung stehenden Thätigkeiten umfassen soll und zwar als ein populär wissenschaftliches Organ; alle Zweige der Arbeit sollen in gleicher Weise berücksichtigt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, hat sich der Verf. mit einigen wegen ihrer Thätigkeit auf dem zu bearbeitenden Gebiet wohlbekannten Persönlichkeiten verbunden — auf dem Titel werden als mitwirkende genannt: Dr. Haupt, Prof. der Theol. zu Kiel, P. Kobelt, Inspektor der Anstalten zu Neinstedt, L. Ranke, Hauptpastor zu Lübeck, G. Schlosser, Vereinsgeistlicher in Frankfurt a/M., H. Schmidt, Diakonus in Stuttgart, R. Schuster, Pf. in Duisburg. Dem Programm ist aber noch eine sehr große Anzahl von Laien und Geistlichen beigetreten. Der vorliegende Jahrgang hat die gestellte Aufgabe in würdiger Weise gelöst und giebt eine gewisse Bürgschaft, daß gerechten und billigen Ansprüchen entsprochen werden wird. Damit aber der Herausgeber sowie der Verleger mit der nötigen Freudigkeit die Fortsetzung liefern können, ist eine immer weitere Verbreitung dieser in jeder Beziehung empfehlenswerten Zeitschrift zu wünschen. Einige Mitteilung aus dem reichen Inhalt des vorliegenden Jahrgangs von Okt. 1880—1881 mögen die empfehlenden Worte bestärken. Derselbe bietet lehrreiche Schilderungen des Lebens und Wirkens von Louis Meyer, luth. Pfarrer in Paris; der heil. Elisabeth von Thüringen; des wackeren Dänen Rudolf Frimodt; des allzufrüh vollendeten Karl Mühlhäußer, der in seinem Vaterlande Baden ein Mittelpunkt und eine Stütze für die kirchlich Gesinnten war; des frommen Nürnberger Kaufmanns Johann Tobias Kießling, der bei seinen Geschäftsreisen in Österreich den Evangelischen helfend und stärkend zur Seite stand und manches gute Samenkorn unter denselben ausgestreut hat; der Württemberger Dr. theol. Christoph Ulrich Hahn und Johann Friedrich Buch, der ostschweizerische Jugend-, Armen- und Krankenfreund, des Paters Theodosius Florentini und des Pfarrers Peter Flury. Die Bekanntschaft mit solchen Männern muß den Eifer für die innere Mission beleben. Eine mehr wissenschaftliche gründliche Arbeit in mehreren Artikeln „Biblische Gesichtspunkte für die Beurteilung der innern Mission" lieferte Prof. Haupt zu Kiel. Andere Aufsätze sind: „Bilder aus dem Gebiet der J. M. in Großbritannien;" „Die Arbeiterversicherung;" „Eine Arbeiterstadt bei Hamburg;" „Zur Einführung in die öffentliche und persönliche Gesundheitspflege" (von Sanitätsrat Niemeyer); „Gedanken über das christliche Vereinswesen mit besonderer Berücksichtigung der ev. Diaspora" (von Pf. Schäffer in Boppard); „Zur Geschichte der weiblichen Diakonie in den Niederlanden" (v. Merens, Past. in Utrecht und Vorsteher des Diakonissenhauses daselbst); „Die jugendlichen Verbrecher als Zeichen wider unsere Zeit" (von Feldhahn, Gefängnisgeistlicher in Plötzensee); „Die evangelischen Gemeinden deutscher Zunge in Italien" (von Vinzenz v. Angelico); „Die J. M. in den Darstellungen der praktischen Theologie" (von

Jakobi, Prof. th. in Königsberg); „Über den Begriff der innern Mission" (von J. Pentzlin, Pastor in Mecklenburg) u. s. w. Eine Anzahl in das Gebiet der J. M. einschlagender Schriften werden angezeigt und beurteilt. In jedem Heft sind einige Seiten (mehr oder weniger) der Mitteilung bemerkenswerter Ereignisse, den Berichten über die Versammlungen u. s. w. gewidmet. Die Ausstattung ist, wie es sich bei der Verlagshandlung nicht anders erwarten läßt, dem gediegenen Inhalt entsprechend. Str.

Deutsche Bildungswarte. I. Geschichte der beschreibenden Geographie und Länderentdeckung. Von Dr. H. Hoffmeister. Berlin, Kogge und Fritze.

Dieses kleine Schriftchen bringt auf 167 Seiten in gedrängter Kürze aber trotzdem eleganter Darstellung eine an Details reiche Übersicht über die Geschichte der Geographie. Es ist mit Fleiß zusammengestellt und, von einigen wenigen mehr nebensächlichen Ungenauigkeiten abgesehen (ich will nur die Schreibung Levingstone, statt der auch in England gebräuchlichen Livingstone als besonders in die Augen fallend erwähnen), recht gut zu gebrauchen, wenn man sich auf diesem Gebiete etwas orientieren will. Trotzdem will Referent hier ein Bedenken aussprechen, das er gegen alle derartigen möglichst viel Stoff anhäufenden und in Leitfadenmanier verfaßten Schriften hegt. Der etwas hochtönende Name „Deutsche Bildungswarte" veranlaßt ihn dazu. Notizenmäßige Kenntnisse geben keine Bildung. Bildung gewährt nur, was eine Gestalt in uns annimmt dadurch, daß es dem Selbstdenken, dem kritischen Durcharbeiten des Stoffes, kurz gesagt, der Bildung eines eigenen Urteils schon durch die Art, wie es geboten wird, Vorschub leistet. Ein solches Arbeiten an seiner Bildung ist heutzutage bei vielen etwas aus der Mode gekommen; dem Lehrerstande thut es aber dringend not; er sollte auf hochtönende Worte nicht hereinfallen. Zur Begründung dieses Bedenkens mögen aus dem Büchlein nur zwei Männer herausgegriffen sein: Homer und Herodot. Homer ist mit circa einer Seite gut weggekommen, es wird da kurz berichtet, was über die geographische Anschauung jener Zeit schon in der Schule gelernt wird. „Die Westgrenzen bilden die Säulen des Herakles (Herkules), wohin er die Irrfahrten des Odysseus verlegt." Wer? Homer oder die Philologen? Wie gern würde der an denkendes Lernen gewöhnte Leser hier etwas von den Untersuchungen erfahren, die über die Lokalitäten der Odyssee angestellt worden sind. (Vgl. beispielsweise Baer. Gesammelte wissenschaftliche Schriften. B. II. Einleitung, B. III.) Herodot, der Begründer der geographischen Wissenschaft, wie der Verfasser ihn nennt, kommt in Hinsicht auf das mitgeteilte Material aber noch weit schlechter weg: „Herodots geogr. Mitteilungen sind hauptsächlich nach drei Richtungen hin zu würdigen. Was er als Selbstgesehenes schildert, ist wohl zu unterscheiden von dem, was er von andern geogr. Schriftstellern entlehnt hat oder gar nur durch die Ägypter vom bloßen Hörensagen weiß. Besonders wichtig ist für uns das vierte Buch u. s. f. Die darin enthaltene...... Scythica belehrt uns über unsere eigene weitere Heimat im Osten und ist, da wir über alle andern Erdgebiete auch noch andere Nachrichten besitzen, für Osteuropa die einzige Quelle der ältern Zeit." Ja, was lehrt uns denn nun das vierte Buch? Welche Nachrichten sind weniger, oder am wenigsten glaubwürdig? Was wußte nun Herodot eigentlich von der Erde? Referent und mit ihm gewiß noch viele andere Leser hätten dem Verfasser Dutzende von Namen und Zahlen geschenkt, wenn er in dieser Beziehung hätte genauer sein wollen. X. X.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Dezember 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zwei dringliche Reformen — im Realunterricht und im Sprachunterricht.

Vom Herausgeber.

(Schluß.)

Wie die Leser wissen, pflegt bei meinen kritischen Aufsätzen das dicke Ende hinten zu kommen; hoffentlich haben sie sich daher in Geduld darauf gefaßt gemacht, daß dies auch jetzt der Fall sein werde.

Die Verschrumpfung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen, welche wir hier mit der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbprinzip verbunden sehen, muß in jedem schon auf den ersten Blick die Vermutung erwecken, daß diese Fehler allesamt mit einem tieferliegenden, prinzipiellen Manko in der didaktischen Anschauung der Allg. Best. zusammenhängen. Fassen wir daher jenen Punkt etwas schärfer ins Auge.

Die Hauptdifferenz zwischen den Regulativen und den Allg. Best. dreht sich bekanntlich um die Frage, ob in der Volksschule ein selbständiger Realunterricht berechtigt sei. Die Allg. Best. behaupten dies. Die Regulative dagegen bestritten es, indem sie einwandten, die Volksschule könne einen selbständigen Realunterricht nicht tragen, weil die Nachteile, welche die übrigen Lehrgegenstände dabei zu erleiden hätten, durch die zu erwartenden Realkenntnisse nicht aufgewogen würden. Die Einführung des Realunterrichts war somit eine Probe, deren Ausfall darüber entscheiden mußte, welcher von beiden Teilen recht gehabt hatte. Die Probe ist gemacht worden — ein Jahrzehnt lang.

Die bedeutsamste Stelle für die Entscheidung dieses pädagogischen Prozesses war offenbar die einklassige Schule. Wurde derselbe hier zu Gunsten des Realunterrichts gewonnen, so war er überhaupt gewonnen. Was thaten aber die Allg. Bestimmungen? Sie gaben ihre Partie von vornherein selber schon zur Hälfte verloren, indem sie den einklassigen Schulen ein selbständiges Realbuch versagten und somit nur einen beschränkten Realunterricht zuließen. Aus der voraufgegangenen Untersuchung wissen wir dazu, daß dies nicht bloß ein beschränkter, sondern in Wahrheit ein verkümmerter Realunterricht ist, also noch weniger als ein halber. Man kann sich daher bei dieser Maßregel fast nicht des Eindrucks erwehren, als hätten die Autoren der Allg. Best. im voraus die Ahnung gehabt, daß (bei den ihnen

bekannten Mitteln) hier der Prozeß eigentlich schon ganz verloren sei; nur wollten sie dies nicht gern offen bekennen, um ihr Prinzip an einer so wichtigen Stelle nicht von vornherein vor aller Augen durchbrechen zu lassen. Nehmen wir indessen an, sie hätten wirklich geglaubt, die Kontroverse hier wenigstens zur Hälfte gewinnen zu können. Wie haben sie nun für diese Resthälfte den Prozeß geführt? Offenbar auf die ungeschickteste Weise, die sich denken läßt. Anstatt vor allem für das benötigte Realbuch zu sorgen (da in den einklassigen Schulen ein solches noch unentbehrlicher ist als in den mehrklassigen), und dann die Zahl der Lehrstunden etwa auf die Hälfte herabzusetzen, damit die übrigen Fächer möglichst wenig zu leiden hätten, haben sie es gerade umgekehrt gemacht: nämlich das Realbuch versagt (resp. das ungeeignete belletristische Lesebuch dafür angeboten) und dann die realistischen Lehrstunden in ihrer Vollzahl gelassen, so daß nun dieser Realunterricht unter dem Anspruche steht, das Vollmaß leisten zu sollen, während er es doch wegen des fehlenden Lehrmittels nicht einmal halb leisten kann, und zudem die übrigen Fächer die volle Einschränkung der Zeit erfahren müssen. Auf jenem Wege hätten sich wenigstens die übriggebliebenen Realstunden legitimieren können — mindestens ebenso gut, als es in den mehrklassigen Schulen die sechs resp. acht Stunden bei der Leitfaden-Methode vermögen. Auf dem letzteren Wege dagegen mußte voraussichtlich auch die Resthälfte des Prozesses verloren gehen; und vor einem pädagogischen Urteile, das sich nicht durch Maskierungen täuschen läßt, ist sie thatsächlich längst verloren, da die einklassigen Schulen einen solchen Realunterricht nur als eine Last empfinden können, von der sie möglichst bald erlöst zu werden wünschen müssen. Es fehlt also nur noch der Exekutor. — Ja, dieser Rest des Prozesses ist auch nicht einmal mit Ehren verloren gegangen; denn für das Bißchen Realkenntnisse, welches mit Hülfe des belletristischen Lesebuches erworben werden kann, volle sechs Stunden wöchentlich zu verwenden, das fordert doch den Spott heraus. Und nicht minder thut dies die Zumutung, in dem belletristischen Lesebuche ein richtiges Realbuch sehen zu sollen; denn das ist doch nichts anderes, als wenn man einem Lastträger, der einen stützenden Stab begehrt, statt dessen einen schweren Balken in die Hand gäbe.

Gerade so steht die Kontroverse auch bereits in den zweiklassigen Schulen, wo die offiziellen Vertreter der Leitfaden-Methode gleichfalls auf das sog. Lesebuch retiriert sind.

Suchen wir jetzt auch den verborgenen Gedankengang, der zu dieser Retirade geführt hat, zum deutlichen Sprechen zu bringen.

Wie mögen die Allg. Best. dazu gekommen sein, bei den einklassigen Schulen den selbständigen Realunterricht schon von vorn herein fallen zu lassen? Darüber kann uns Auskunft geben, was bei den zweiklassigen Schulen geschehen ist. Hier wurde der schulgerechte Realunterricht anfangs wirklich versucht, — frei-



lich nur mit Hülfe eines ungeeigneten Lehrbuchs, des Leitfadens. Es fand sich aber nach etlicher Zeit, daß dieses Lehrmittel hier nicht passe. Man hätte nun erwarten sollen, die Schulbehörde würde jetzt den Schluß gemacht haben, daß die Leitfaden-Methode mutmaßlich auch bei den übrigen mehrklassigen Schulen nicht passe, — oder falls die Gedanken soweit noch nicht in Bewegung kommen konnten, dann würde sie wenigstens bei den zweiklassigen Schulen nach einer andern Form des Realbuches sich umgesehen haben. Aber nicht einmal das letztere ist geschehen; denn wäre es geschehen, so würde sich gefunden haben, daß in der pädagogischen Litteratur die richtige Form des Realbuches schon vorlängst beschrieben und begründet war. Anstatt also sich um ein anderes, besseres Real-Lehrbuch für die genannten Schulen zu bekümmern, machte die Schulbehörde vielmehr aus dem Nichtpassen der Leitfäden den Schluß, daß hier der selbständige Realunterricht nicht passe. Ohne Zweifel ist das derselbe Gedankengang gewesen, der auch bei den einklassigen Schulen zum Preisgeben des schulgerechten Realunterrichts geführt hat.

Rücken wir uns diese seltsame Schlußweise an einem andern Beispiele noch etwas näher vor die Augen. Angenommen, es handele sich darum, ob auf den unteren Stufen der Religionsunterricht berechtigt sei, und dabei träte eine traditionelle methodische Partei mit folgendem Räsonnement auf. Soll ein schulgerechter Religionsunterricht stattfinden, so steht uns fest, daß dann ein Katechismus das normale Hülfsbuch ist; da diese Lehrbuchform aber auf den unteren Stufen offenbar nicht paßt, so ist das ein Beweis, daß hier der Religionsunterricht überhaupt nicht paßt; will man denselben doch ehrenhalber auf dem Lehrplane haben, so mag er an das belletristische Lesebuch angeschlossen werden. Was ist das nun für eine Logik, die es fertig bringt, von der Unzulänglichkeit eines vorgeschlagenen Lehrmittels auf die Unzulässigkeit des Lehrgegenstandes zu schließen — unter deren Herrschaft offenbar kein einziges Lehrfach mehr seines Lebens sicher sein würde? Bisher hat doch unter denkenden Leuten gegolten, daß zunächst ausgemacht werden muß, ob bei irgend einem Unternehmen der Zweck gerechtfertigt ist, und daß erst dann, wenn dieses feststeht, zur Sprache kommen kann, wie das entsprechende Mittel beschaffen sein müsse; daß aber nun auch so lange gesucht werden muß, bis das rechte Mittel gefunden ist. Dort, im Rate der Allg. Best., wird dagegen diese Denkweise vollständig umgekehrt: man läßt ein vorgefaßtes Mittel entscheiden über die Gültigkeit des Zweckes. Was von einer solchen Logik zu urteilen ist, bleibe dem Leser überlassen. Ich will bloß fragen: kann das eine feste Überzeugung von der Berechtigung des Realunterrichts gewesen sein, die sich von einem solchen abenteuerlichen Syllogismus überrumpeln und über den Haufen werfen läßt? oder mit andern Worten: kann dieser didaktischen Ansicht viel daran gelegen gewesen sein, bei den wichtigen einklassigen Schulen den Prozeß wider die Regulative zu gewinnen, wenn sie sich

26*

nicht einmal die Mühe geben mochte, nach einer besseren Form des Realbuches sich umzusehen? Unmöglich. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Den Allg. Best. fehlt eben die feste Überzeugung, daß der Realunterricht ein notwendiges Glied im Organismus des Volksschul-Lehrplans sei.

Da haben wir den gesuchten dritten Faktor, der (außer der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbscheids-Prinzip) die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verschuldet hat.

So weit wäre also der didaktische Untergrund, aus welchem die methodischen Mängel der Allg. Best. im Realunterricht stammen, aufgedeckt. Wir müssen aber noch tiefer graben. Die Hauptsache ist noch rückständig.

Vorhin wurde gesagt, die Autoren der neuen Lehrordnung seien von der Berechtigung der Realien nicht in dem Maße überzeugt gewesen, um diesen Standpunkt wider die Regulative siegreich behaupten zu können. Das soll jedoch nicht heißen: sie hätten das realistische Lernen an und für sich nicht genug geschätzt, nämlich nach seiner Nützlichkeit und seinem eigenen specifischen Bildungswerte. Eine solche Deutung würde ihnen entschieden unrecht thun. Denn daß die Allg. Best. den Realunterricht in dieser Beziehung nach Gebühr schätzen, geht schon daraus hervor, daß sie demselben in allen Schulen die volle Stundenzahl eingeräumt haben. Überdies fehlte ja diese Wertschätzung des realistischen Lernens auch den Regulativen nicht; denn der eigentliche Kontroverspunkt zwischen ihnen und der neuen Lehrordnung liegt, wie man fest im Auge behalten muß, nicht hier, sondern in der Frage, ob der realistische Bildungsgewinn die Nachteile aufwiegen könne, welche durch die Einschränkung der übrigen Lehrfächer entstehen. In ähnlicher Weise könnte auch bei andern Schulen über einen in Vorschlag gebrachten neuen Lehrgegenstand eine Meinungsverschiedenheit vorkommen, so z. B. bei den Gymnasien über die Berechtigung einer vierten fremden Sprache als obligatorisches Lehrfach. Beide Parteien könnten über die Nützlichkeit und den specifischen Bildungswert dieses Faches völlig gleichmäßig denken und dennoch in der Frage, ob die Schule dasselbe zu tragen vermöchte, weit auseinander gehen.

Was in der didaktischen Anschauung der Allg. Best. fehlt, was ihre Vertreter hindert, von der Berechtigung der Realien auch in den ein- und zweiklassigen Schulen fest überzeugt zu sein und dieselbe der Regulativpartei überzeugend nachweisen zu können, das ist somit etwas ganz anderes, — es ist ein Manko, was sie mit der Regulativdidaktik gemein haben. Beide Lehrordnungen, die neue wie die alte, wissen nicht, wo das entscheidende Warum in der Realienfrage liegt, d. h. daß ohne den Realunterricht auch die andern Fächer nicht für sich und den Gesamtzweck leisten können, was sie leisten sollen. Mit andern Worten: es fehlt die Erkenntnis, daß die Lehrfächer ein organisches Gegliedет bilden müssen, — kurz, die Theorie des Lehrplans; und in den Allg. Best. fehlt diese Theorie so sehr, daß von ihren Hauptgrundsätzen auch nicht

ein einziger dort zu finden ist. In der That, wenn man das abrechnet, was aus der Theorie des Lehrplans so zu sagen jeder Laie weiß (daß vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten und wie demgemäß der Stoff auf die verschiedenen Stufen und Zeiten verteilt werden muß u. s. w.): dann ist in der Didaktik der neuen Lehrordnung diese ganze erste Hälfte der Methodik nichts anders als ein großes leeres Blatt. Dasselbe gilt von den Regierungsinstruktionen, welche zur Ausführung der Allg. Best. erschienen sind, sofern sie sich an den Buchstaben und Sinn des Centralgesetzes halten.

Hier der Beweis — aus den Allg. Best. selber. Ich habe ihn mir nicht leicht gemacht. Hoffentlich besitzen die Leser Geduld genug, mich zu Ende zu hören; sie werden dann im Verfolg sich überzeugen, daß sie ihrerseits, zumal die im praktischen Schuldienst stehenden, mindestens ebenso viel Veranlassung haben, die Sache ernst zu nehmen, als der Schreiber. Unsere Untersuchung wird ergeben, daß nicht bloß die oben besprochenen Mängel des Real- und Sprachunterrichts und die Rechtsunsicherheit der Realien in dem bezeichneten theoretischen Manko der Allg. Best. ihre letzte und eigentliche Quelle haben, sondern auch noch zahlreiche andere Mißstände, unter denen die dermalige Schulpraxis seufzt. Vor ca. einem Jahrzehnt erschien eine gewisse Schrift — mit dem Motto an der Spitze: „Eine richtige Theorie ist das praktischste, was es giebt"; vielleicht kommt jetzt, nach zehn Jahren, manchem allmählich ein Bedauern an, daß er damals diesen Spruch nicht geglaubt und darum das Buch nicht beachtet hat. So gehts, wenn das Handwerk die Wissenschaft entbehren zu können meint.

Die Theorie des Lehrplans hat bekanntlich zu reden

A) von der Auswahl des Lehrstoffes;

B) von der Verteilung desselben (auf die verschiedenen Stufen und Zeiten);

C) von dem organischen Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige.

Wie man sieht, kommt auch hier das dicke Ende hinten. Das eigentliche Problem der Theorie des Lehrplans, um deswillen sie verdient eine Theorie zu heißen, liegt eben in diesem Schlußteile (C). Derselbe umfaßt vier Kapitel, deren Inhalt sich kurz so bezeichnen läßt:

1) Normalität des Lehrplans (Vollzahl der Lehrfächer u. s. w.).
2) Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden, — d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.
3) Unterrichtliche Verknüpfung (gegenseitige Unterstützung) sämtlicher Lehrfächer — je nach ihrer Natur:

a) des Sach- und Sprachunterrichts,
b) des Sach- und Formunterrichts,
c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

4) Centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung.

Wie leicht zu erkennen, bilden diese vier Grundsätze eine systematisch geschlossene Reihe. Der erste statuiert die Vollzahl der Glieder im Lehrorganismus, der zweite die Einheit im Einzelfache, der dritte die Einheit im Lehrganzen, und der vierte stellt die vorhergehenden Wahrheiten, die schon von der intellektuellen Bildung gefordert werden, dann mit ihrer ganzen Kraft auch in den Dienst der Gesinnungsbildung. Logisch (der Zahl nach) ist somit diese Reihe geschlossen, da keiner der vier Grundsätze gemißt werden, aber auch kein neuer hinzutreten kann. Überdies ist sie auch für die Praxis systematisch: sie bildet eine Stufenfolge, weil bei der praktischen Ausführung die Grundsätze einander in dieser Reihenfolge voraussetzen.*)

Betrachten wir jetzt die einzelnen Grundsätze, um dann zu prüfen, wie die Allg. Best. sich dazu verhalten.

Erster Grundsatz: **Normalität** des Lehrplans.

Die Normalität begreift in sich vorab die Vollzahl der Lehrfächer (oder die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans) — entgegen der Verkrüppelung, wo nämlich der eine oder andere notwendige Lehrgegenstand fehlt. Die Vollzahl der Lehrfächer schließt aber nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die Überzahl aus, weil sonst eine Monstrosität herauskäme, wie wenn am menschlichen Leibe drei Arme oder drei Ohren u. s. w. gewachsen wären.

Zum andern gehört zur Normalität die richtige Proportionalität hinsichtlich der dem einzelnen Fache zugewiesenen Zeit — entgegen der Verschrumpfung, falls das eine oder andere Fach nicht den nötigen Raum erhalten hätte, und zugleich jener andern Art von Monstrosität, wo irgend ein Fach über Gebühr ausgedehnt ist.

Endlich begreift die Normalität das in sich, was bei einem Organismus die richtige Stellung der Glieder heißt, nämlich diejenige Stellung zu einander, welche der Idee des Organismus, d. i. der gegenseitigen Dienstleistung entspricht.

*) Vielleicht will einer daran erinnern, daß Ziller noch einen fünften Grundsatz in Vorschlag gebracht habe: die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“, wobei nach seinem Plane bekanntlich auf der Unterstufe zunächst ein vorbereitender Religionsunterricht eintreten soll. Ja, für die Theorie des Lehrplans überhaupt ist dieser neue Grundsatz vorgeschlagen; er zählt aber nicht zu denjenigen Grundsätzen, welche den organischen Zusammenschluß der Lehrfächer regeln; sondern gehört, wie unschwer zu erkennen ist, jener andern Gedankenreihe an, aus der auch der Grundsatz „Vom Leichtern zum Schwerern“ entspringt. Über das Sachliche des Zillerschen Vorschlages wird weiter unten zu reden sein.

Da jedoch beim Lehrplane die organische Gliederung nicht in einer körperlichen Gestalt sich darstellt, sondern erst durch die gliedlichen Funktionen der Lehrfächer in die Erscheinung tritt, so läßt sich hier die richtige Stellung der Glieder nur schematisch andeuten.

Wie stehen nun die Allg. Best. zu diesem ersten Grundsatze?

Die Vollzahl der Fächer ist glücklicherweise vorhanden: Realunterricht und Zeichnen sind jetzt als selbständige Lehrfächer eingeführt, wenigstens der Stundenzahl nach. Das war ein Fortschritt von eminenter Bedeutung; — man muß ihn dann aber als Weissagung verstehen, denn seine Bedeutsamkeit liegt, wie man nicht müde werden darf zu wiederholen, nicht in der Vollzahl der Lehrfächer an sich, sondern darin, daß jetzt wenigstens die Möglichkeit gegeben war, zu einem organisch gegliederten Lehrplane zu gelangen. Wohlverstanden: die „Möglichkeit"; denn wie weit nach den Allg. Best. von da bis zur Wirklichkeit ist, — das sind wir eben im Begriff auszumessen.

Was die Proportionalität betrifft, so dürfte auch in diesem Punkte im Wesentlichen das richtige getroffen sein. Innerhalb des Sprachunterrichts hat sich uns allerdings an einer Stelle eine Disproportion zwischen den einzelnen Zweigen gezeigt, indem die Onomatik gar nicht und dagegen die Grammatik übermäßig berücksichtigt ist.*)

Die richtige Stellung der Lehrfächer zu einander kann, wie vorhin bemerkt, nur aus den gliedlichen Funktionen deutlich ersehen werden. Diese kommen aber erst in den folgenden drei Grundsätzen zur Sprache. Für solche Leser, welchen diese Grundsätze noch nicht völlig durchsichtig sind, müßte daher dieser Punkt eigentlich zurückgestellt werden. Bei den meisten Lesern des Ev. Schulbl. glaube ich jedoch diese Kenntnis voraussetzen und somit jenen Punkt schon hier besprechen zu dürfen. Übrigens läßt sich die richtige Ordnung der Lehrfächer auch schon auf rein logischem Wege nahe bringen.

Blickt man auf die Natur der Lehrgegenstände, so scheiden sie sich unter diesem Gesichtspunkte sofort in zwei Reihen: die Objekte der ersten Reihe (Religion, Menschheit, Natur) sind geistige oder körperliche Wesenheiten (Realitäten, Dinge, „Sachen"),**) — während die der andern Reihe bloße Formen (das Wort im weitesten Sinne genommen) sind: Sprachformen, Zahlen, Raumformen und

*) Für den Religionsunterricht ist von verschiedenen Seiten eine größere Stundenzahl gewünscht worden. Auch ich würde für eine Vermehrung dieser Stunden von 4 auf 6 stimmen, wenn die Schule allein den Religionsunterricht zu besorgen hätte. Es tritt aber auch der pfarramtliche Religionsunterricht mit ein, und zwar in den verschiedenen Gegenden sehr ungleich: in Rheinland-Westfalen z. B. im siebenten Schuljahre mit 1 Stunde, im achten mit 2 Stunden, ungerechnet die Zeit, welche den Landkindern durch das Wandern nach dem Pfarrorte verloren geht. Die Zahl der Schul-Religionsstunden läßt sich sonach nicht allgemein, sondern nur für eine bestimmte Gegend feststellen.

**) „Geisterreich und Körperweltgewühle" — drückt der Dichter (Schiller) sich aus.

Tonformen. Vergleicht man nun die formunterrichtlichen Fächer wieder unter sich, so heben sich die Sprachformen sowohl durch ihre Natur als durch ihren Dienst beim Unterricht als besonders bedeutungsvoll hervor. Denn einmal haben die Sprachformen nur in Verbindung mit ihrem Inhalte, der überwiegend aus den sachunterrichtlichen Gebieten stammt, Sinn und Bedeutung; sodann gehört das sprachliche Lesebuch inhaltlich ganz dem Gebiete des Sachunterrichts an; und drittens ist die Sprache bei allem Lehren entweder geradezu das einzige oder doch wesentlich helfendes Lehrmittel. Wie sonach der Sprachunterricht sich von dem übrigen Formunterricht stark abscheidet, so tritt er andrerseits in jeder Beziehung dem Sachunterricht nahe, — ungerechnet, daß ihm eine eigentümliche Bildungskraft von hervorragender Art zukommt. In der Ordnung der Lehrfächer wird er deshalb seine Stelle in der Mitte zwischen dem Sachunterricht und dem übrigen Formunterricht erhalten müssen.

Übersichtlich stellt sich das Resultat dieser logischen Betrachtung so dar:

A. Sachunterricht: Religion, Menschenleben, Natur.

B. Sprachunterricht: Reden, Lesen, Schreiben.

C. reiner Formunterricht: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wer die gegenseitigen Hülfsleistungen der Lehrfächer bereits kennt, findet dieselben in diesem Schema abgebildet. Für ihn ist dasselbe eine Theorie des Lehrplans in nuce. Aber eben nur für ihn; denn daraus, daß jemand die Lehrfächer in dieser Ordnung aufzählt, würde sich noch nicht ohne weiteres schließen lassen, daß ihm auch der eigentliche Sinn, das Ineinandergreifen dieses Gegliederს, bekannt sei, da er sich möglicherweise dieses Schema bloß gedächtnismäßig gemerkt haben könnte. Umgekehrt aber, wenn einer die Lehrfächer bunt durcheinander wirft, etwa in der Reihenfolge, wie sie historisch nach und nach in den Volksschul-Lehrplan aufgenommen worden sind: dann ist dies ein sicheres symptomatisches Zeichen, daß er von einer organischen Gliederung des Lehrplans nichts weiß; denn er würde sich sonst schämen, ein sinnvoll geordnetes Geglieder in sinnloser Verwirrung herzuzählen. Was sollte man auch von einem Professor der Anatomie oder einem praktischen Arzte denken, wenn ein solcher die Glieder des menschlichen Leibes etwa so aneinander reihete: Herz, Beine, Nieren, Arme, Lungen, Ohren u. s. w.?

Wie zählen nun die Allg. Best. die Lehrfächer auf? Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien, Singen. Wie zu sehen, sind die zwei nachgebornen Fächer (Zeichnen und Realien) nach dem Mühlenrecht hinten angeschoben; doch ist ihnen wenigstens vor dem Singen der Vortritt bewilligt, — vielleicht damit der Realunterricht sich nicht gar zu sehr als Aschenbrödel fühlen möchte. So finden sich denn die Realien von ihrem nächsten Verwandten, dem Religionsunterricht, weit abgetrennt, und mitten unter die am wenigsten verwandten formunterrichtlichen Fächer versetzt. Was soll man zu dieser laienhaften Aufzählung der Lehrfächer sagen, die auch nicht die leiseste Andeutung von einer

Theorie des Lehrplans enthält? Fehlt doch schon der allererste Vorbegriff zu dieser Theorie, der Begriff des **Sachunterrichts**, da die drei Glieder desselben (die Religion und die beiden Realgebiete) ganz auseinandergerissen sind. — Daß diese ihrer Natur nach zusammengehörigen Glieder in der Vorstellung der Allg. Best. weit, sehr weit auseinanderstehen und schier nichts miteinander zu thun haben, giebt sich zum Überfluß auch noch aus zwei andern merkenswerten Daten kund. Die religionsunterrichtlichen Lehrbücher werden natürlich für **notwendig** erklärt; bei den Realien heißt es dagegen: „den Schülern der mehrklassigen Schulen **darf** die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden zugemutet werden." — Ferner: beim bibl. Historienbuche sind selbstverständlich **ausführliche** Darstellungen vorausgesetzt; bei den Realien dagegen soll, wie das vorige Citat zeigt, ein „**kleiner Leitfaden**" das richtige sein.*)

Die Allg. Best. haben uns somit schon durch die verwirrte Aufzählung der Lehrfächer zur Genüge verraten, daß ihnen die Idee eines organisch-gegliederten Lehrplans gänzlich fremd ist. Es würde daher eigentlich überflüssig sein, noch darnach zu fragen, wie die drei folgenden Grundsätze, welche diese Idee praktisch ausführen, berücksichtigt sind; denn man kann schon im voraus wissen, daß dort nichts davon zu finden ist, — es sei denn an irgend einem Einzelpunkte, wo eine überlegsame Schulpraxis schon vorlängst, ohne Hülfe der Theorie, das richtige getroffen hat. Damit der Leser jedoch alles mit eigenen Augen sieht, wollen wir die Untersuchung korrekt fortsetzen.

Zweiter Grundsatz: Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden, — genauer: bei einem komplizierten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige in einen einheitlichen Lehrgang gebracht werden.

Mit diesem Grundsatze beginnt die praktische **Ausführung** dessen, was die Gliederung des Lehrplans will. Diese hat einen zwiefachen **Zweck**: einmal die gegenseitige **Unterstützung** der Stoffe beim Lernen, und sodann, was die Hauptsache ist, die Erzeugung eines **einheitlichen Gedankenkreises** — im Gegensatz zu einem zerfahrenen, zerstreuten, chaotischen. (Bei dem Worte „Gedankenkreis" müssen selbstverständlich die mit den Vorstellungen verknüpften Gefühle und Strebungen mit eingerechnet werden.) Einheit des Gedankenkreises ist schon eine Forderung der intellektuellen Bildung, da zu einem intelligenten Kopfe namentlich auch dies gehört, daß ihm das, was er gelernt hat, nahe zur Hand steht, wenn es gebraucht werden soll. Sie ist aber auch die notwendige Bedingung der Gesinnungs- und Charakterbildung, da einem Geiste, dessen Gedanken, Gefühle und Strebungen nicht einheitlich geschlossen sind, eben das fehlt, was man Charakter

*) Nebenbei — eine Erkundigungsfrage. Warum sprechen doch unsere Seminarien und pädagogischen Lehrbücher seit Ratich treulich die richtige Regel nach: „**Gleichförmigkeit in allen Fächern** (soweit sie gleichartig sind), **sowohl in Lehrverfahren als in den Büchern**," — wenn wir nicht darnach **thun** wollen?

nennt. — Der erste der ausführenden Grundsätze (2) sucht nun die Einheit des Gedankenkreises zunächst innerhalb jedes Einzelfaches herzustellen, wobei dann die gegenseitige Unterstützung der Stoffe sich von selbst vollzieht.

Veranschaulichen wir uns, was hier gemeint ist, am Religionsunterricht.

Derselbe umfaßt dem Stoffe nach verschiedene Bestandteile: bibl. Geschichte, Sprüche, Kirchenlieder, Lektüre didaktischer Bibelabschnitte und Katechismus. Die traditionelle Lehrweise macht daraus mehrere selbständige, d. i. getrennte Lehrgänge. Unser Grundsatz protestiert dagegen und fordert, daß diese mehrerlei Stoffe in einen einzigen Lehrgang gebracht werden. Praktisch wird die Ausführung, wie leicht zu erkennen ist, sich so gestalten, daß einer dieser Stoffe — etwa die bibl. Geschichte — das Centrum bildet, d. h. den leitenden Lehrgang bestimmt, während die übrigen Stoffe sich so daran anschließen, daß von Lektion zu Lektion ein einheitlicher Gedankenkreis sich bildet. Selbstverständlich soll damit nicht gemeint sein, daß in jeder Lehrstunde diese sämtlichen Stoffe vorkommen müßten, sondern lediglich dies, daß jede stoffliche Lektion, gleichviel wie viele Lehrstunden dazu erforderlich sind, inhaltlich ein von gemeinsamen Gedanken zusammengehaltenes Ganzes darstellen soll. Daraus ist klar, daß keiner der Begleitstoffe dabei zu kurz zu kommen braucht. Jedem wird so viel Zeit gewidmet, als er bedarf; wozu denn auch gehört, daß der behandelte dogmatisch-ethische Stoff (Katechismus) von Zeit zu Zeit in die gebührende systematische Ordnung gebracht wird — gerade wie dies in der Naturbeschreibung mit den behandelten Naturkörpern geschieht auf den Stufen, wo dieselben nicht in systematischer Ordnung vorgenommen werden. Auch würde es irrig sein, in dem Anschlusse der Begleitstoffe an den Centralstoff eine hemmende Fessel für jene sehen zu wollen; denn der Zweck dieser Verbindung ist im Gegenteil die gegenseitige Unterstützung. Wenn zwei Gewerbsleute sich zu einem Kompagniegeschäfte verbinden, so wissen sie zwar, daß jeder von seiner Freiheit etwas opfern muß; aber sie opfern dieses Stückchen Freiheit gern, weil sie dadurch nach einer andern Seite desto mehr Freiheit gewinnen, nämlich eine größere Kraft und damit einen größeren Spielraum für ihre Unternehmungen. Ehelichen heißt allerdings verbinden; und doch gelten von altersher „ehelichen" und „freien" als synonyme Begriffe. Ein richtiges Associieren ist immer ein Gewinn — an Kraft und an Freiheit. So verhält es sich auch mit jener Association der religionsunterrichtlichen Stoffe zu dem gemeinsamen Werke der religiösen Bildung und Erziehung. Gefesselt sind die Begleitstoffe insofern, als es ihnen samt dem Centralstoffe glücklicherweise verwehrt ist, eigenwillig isoliert zu marschieren; glücklicherweise, denn auf ihren separaten Wegen würden sie nicht nur nicht sich hinlänglich unterstützen können, sondern geradezu einander im Lernen hindern — ungerechnet, daß der Hauptzweck, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, unerfüllt bliebe. Durch die Verbindung gewinnen sie dagegen die Freiheit und die Kraft, in mehrfacher

Beziehung einander zu fördern, nämlich einerseits durch gegenseitiges Beleuchten das Erkennen zu heben und andrerseits das Behalten zu erleichtern, und überdies in gemeinsamer Arbeit den einheitlichen Gedankenkreis zu schaffen. Der große Unterschied zwischen solchem geeinten Zusammenwirken und seinem Gegenteil läßt sich auch an einem Gleichnisse treffend veranschaulichen. Der leitende Central-Lehrgang bildet gleichsam die Melodie eines Musikstückes; treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, so giebt es ein hübsches harmonisches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitstimmen ohne Rücksicht auf die Hauptstimme ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzustellen: so muß eine Musik herauskommen, „die Mensch und Tiere rasend machen kann." Solche pädagogische Musik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre isolierten Lehrgänge bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt. Der Leser lasse sich jedoch raten, über solche Zustände nicht eher zu lachen, bis wir sie glücklich los sind.

Es wäre jetzt noch die Frage zu berühren, welcher der religionsunterrichtlichen Stoffe den Central-Lehrgang bestimmen soll. Vorhin wurde suppositionsweise die bibl. Geschichte dafür angenommen. Auf der Unter- und Mittelstufe wird dies wohl allerseits gebilligt werden, wo man das Prinzip der Einheitlichkeit anerkennt. Für die unteren Stufen ist es ja auch bereits schulregimentlich vorgeschrieben. Wie aber auf der Oberstufe? Von manchen Seiten wird gefordert, auch von der Schulbehörde, daß hier dem dogmatisch-ethischen Stoffe (Katechismus) ein selbständiger Lehrgang gewidmet werde.*) Da zur Diskussion dieser Frage hier kein Raum ist, so wollen wir dieselbe als eine offene behandeln. Angenommen, es sei pädagogisch ausgemacht, daß auf der Oberstufe (oder wenigstens im letzten Schuljahre) der Katechismns einen selbständigen Lehrgang beanspruchen müsse. In diesem Falle würde ich sagen: wohlan, da aber vorher ausgemacht ist, daß es nicht zwei oder gar noch mehr Lehrgänge im Religions-Unterricht geben darf: so muß der Katechismus als leitender Centralstoff betrachtet werden, mithin die bibl. Geschichte mit in die Reihe der Begleitstoffe treten. In der praktischen Ausführung hat dieser Weg nicht mehr Schwierigkeiten als jener andere, wo die bibl. Geschichte als Centralfach gilt, wie ja auch der pfarramtliche Katechismusunterricht, wenn er rechter Art sein soll, in dieser Weise verfahren muß.**) Dürfte dagegen als ausgemacht gelten, daß da, wo die Pfarrer einen solchen systematischen Katechismusunterricht erteilen, es nicht rätlich sei, daß die Schule gleichzeitig das-

*) Ziller, der den sog. „Konzentrationsstoff" von unten bis oben durch die „historischen Kulturstufen" bestimmen läßt, macht — nach seiner Auffassung der Kulturstufen — im 7. Schuljahre den Katechismus zum Centralstoffe, im 8. die Reformationsgeschichte resp. Luthers Lebensbeschreibung. Ebenso Dr. Rein. — Es läßt sich nicht leugnen, daß dieses Verfahren mehrere vorteilhafte Seiten hat.

**) Einen vollständig ausgeführten Lehrgang in diesem Sinne bietet z. B. der Katechismus des Generalsuperintendenten Dr. Jaspis.

selbe thue: so würde auch auf der Oberstufe die bibl. Geschichte der leitende Centralstoff bleiben. Also entweder — oder: immer aber ein einheitliches Ganzes, mithin nur ein Lehrgang.

Wie demgemäß in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern zu verfahren ist, läßt sich jetzt schnell sagen.

Das humanistische Realgebiet — Menschenleben — umfaßt herkömmlich bloß zwei Zweige: vaterländische Geschichte und die sog. politische Geographie.*) Hier ist der Weg zu einem einheitlichen Lehrgange so zu sagen von selbst gewiesen. Denn daß von diesen beiden Stoffen nur die Geschichte als Centralstoff sich eignet, kann keine Frage sein. Indem nun die Geographie als treuer Begleiter sich anschließt — nachdem die Heimatkunde absolviert und die erste übersichtliche Orientierung auf dem Globus vorgenommen ist — läßt sie sich durch das Fortschreiten des Centralfaches die Territorien zeigen, die sie näher ins Auge zu fassen hat. So kann dann jede geographische Lektion einerseits dem Geschichtsunterricht den benötigten Dienst leisten, den dieser ja ohnehin zu verlangen berechtigt ist, und behält doch andrerseits völlig freie Hand, das gewiesene Territorium so genau zu besehen, wie sie es für gut findet. Nehmen wir ein paar Beispiele. Die Geschichte von der Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten giebt Anlaß, auf dem großen Territorium des römischen Reiches sich geographisch zu orientieren — in bequemem Anschluß an die Geographie zur bibl. Geschichte. Bei Kaiser Konstantin kommt die jetzige Türkei mit Griechenland an die Reihe; bei Muhamed Vorderasien und Nordafrika. Bei den deutschen Missionaren tritt Großbritannien und Deutschland in Sicht; bei Karl d. Gr. wieder Deutschland und dazu Frankreich; bei Gregor VII. Italien; bei Columbus Indien und Amerika — u. s. w. (Daß bei einem Lande, welches wiederholt vorkommt, anfänglich nur die nötigsten geographischen Notizen mitgeteilt werden, versteht sich von selbst.)

Da in diesem Bündnis mit dem Geschichtsunterrichte dem geographischen nur eine Begleitrolle zufällt, so könnte es scheinen, als ob jener allein der gewinnende Teil wäre. Dem ist aber nicht so; vielmehr tritt gerade das Umgekehrte ein: die Geographie ist fast allein der gewinnende Teil. Denn was der Geschichte zu gute kommt, das würde die Geographie ohnehin zu leisten haben; bei dem Anschluß an die Geschichte aber erlangt sie den schätzenswerten Vorteil, daß das durch die Geschichtserzählung erweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, während beim isolierten Gange diese wirksame Lernhülfe fehlen würde. — In manchen Schulen ist auch bisher schon die Geographie an den Gang der Geschichte angeknüpft worden, da hier kein schulregimentliches Hindernis im Wege steht, — und man hat sich gut dabei befunden.

*) Im prakt. Unterricht muß selbstverständlich jedes politische Territorium auch nach seiner physischen Seite betrachtet werden.

Gewöhnlich pflegt beiden Fächern gleich viel Zeit gewidmet zu werden. (Verschiedene Regierungsinstruktionen fordern es auch.) So viel mir bekannt ist, wollen jedoch die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen nicht sämtlich zur Carriere der Postbeamten, Offiziere, Entdeckungsreisenden u. s. w. übergehen; mich dünkt daher, daß für den Gemeinbedarf wöchentlich eine Geographiestunde ausreichen würde, und die übrige Zeit dem fruchtbarerern Geschichtsunterricht zugelegt werden könnte.*)

Das naturkundliche Realgebiet umfaßt in der Volksschule: die drei Naturreiche, die sog. mathematische Geographie und die Physik, — oder nach der gebräuchlichen Zweiteilung: Naturbeschreibung und Naturlehre. Diese Teilstoffe zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zu verschmelzen, ist offenbar schwierig. Gleichwohl bleibt diese Aufgabe stehen, und die Didaktiker müssen sich daran versuchen. Hat doch auch ein naturwissenschaftlicher Fachgelehrter, Prof. Roßmäßler, schon vor 20 Jahren in einer besonderen Schrift den Pädagogen diese Aufgabe gestellt und zwar lediglich vom Standpunkte der Naturkunde.**) Die allgemeine Forderung aus der Theorie des Lehrplans heraus war ihm wahrscheinlich noch nicht bekannt. Roßmäßler hält die Ausführung für möglich, giebt auch in seiner Schrift viele Fingerzeige dazu, sogar für die unterste Stufe. Seitdem hat sich meines Wissens niemand daran versucht, wenn man die Bemühungen im Zillerschen Seminar abrechnet; mir wenigstens ist kein naturkundliches Lehrbuch im Sinne der Roßmäßlerschen Forderung zu Gesicht gekommen. Jedenfalls könnte auch nur ein sachkundiger Mann das Problem in die Hand nehmen. So lange es nun nicht gelungen ist, einen innerlich einheitlichen Lehrgang der Naturkunde zu schaffen, muß man sich damit begnügen, der Forderung wenigstens äußerlich gerecht zu werden, nämlich dadurch, daß man auf der Stufe, wo auch die Physik vorkommen soll, Naturbeschreibung und Naturlehre nicht gleichzeitig auftreten läßt. Dem-

*) Wie die Leser wissen, habe ich zur Hebung des social-historischen und geographischen Verständnisses und aus andern Gründen vorlängst eine kleine Ergänzung der polit. Geographie in Vorschlag gebracht: nämlich einige Lektionen aus der elementaren Socialistik. (Vgl. „Real-Repetitorium" II. A. § 3—7, und „Grundlinien 2c." S. 22 ff.) Wäre der geographische Stoff gebührend vereinfacht, so würden diese Lektionen aus der Gesellschaftskunde bequem Platz finden. Jedenfalls sind dieselben für die Kinder weit interessanter als das Strohgehäcksel der polit. Geographie, und in Betracht, daß ein Schutz gegen die verführerischen Irrlehren der Socialdemokratie sehr wünschenswert ist, auch entschieden nützlicher. — Wie 1873 in den „Grundlinien", so hatte ich jenen Vorschlag auch in der ministeriellen Schulkonferenz (1872) zur Sprache gebracht. Seitdem ist bereits ein Jahrzehnt verflossen. Daß die Schulbehörden denselben in nähere Erwägung genommen hätten, ist mir nicht bekannt geworden. Freilich haben es auch die meisten Schulblätter nicht gethan, obgleich, wie mich dünkt, die traurigen Vorkommnisse, die den Erlaß des Socialistengesetzes veranlaßten, wohl hätten daran mahnen können.

**) Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1860.

gemäß würde dann etwa im Sommersemester die Naturbeschreibung und im Wintersemester die Naturlehre vorzunehmen sein. Zwei nebeneinander laufende Lehrgänge in diesem Gebiete kann die Volksschule nicht ertragen; sie erschweren sich auch gegenseitig das Lernen. Selbst die höheren Schulen lassen in keiner Klasse Naturbeschreibung und Naturlehre gleichzeitig auftreten; wie könnte da die Volksschule sich diesen Luxus gestatten?

Was der obige Grundsatz in dem komplizierten Gebiete des Sprachunterrichts verlangt, wollen wir übergehen, da hier die Praxis schon von längst her die Einheitlichkeit angestrebt hat. Ich setze übrigens voraus, daß neben der Grammatik auch die Onomatik aufgenommen werde, und beide Teilstoffe in der nötigen Beziehung zur Lektüre stehen.

Wie haben nun die Allg. Best. den obigen Grundsatz berücksichtigt?

Im Religionsunterricht sind (auf der Oberstufe) anstatt eines einheitlichen Lehrganges drei, sage drei getrennte Lehrgänge vorgeschrieben — wenn nicht gar vier:

1. bibl. Geschichte (Begleitstoff: Lektüre didaktischer Bibelabschnitte; — ob auch Spruch und Kirchenlied, ist zweifelhaft gelassen);*)
2. Katechismus;
3. Perikopen.

Da haben wir, wie man sieht, in dem Lehrfache, das an der Spitze steht und allen übrigen vorbildlich vorleuchten soll, den Lehrgangs-Luxus im Superlativ, — genau wie in den Regulativen. Keinerlei Vereinfachung gegen früher. Selbst der Perikopen-Lehrgang hat sich wieder eingedrängt, der doch nach Einführung eines geordneten biblischen Geschichtsunterrichts und didaktischen Bibel-Lesegange der handgreiflichste Anachronismus ist — gelinde ausgedrückt. Denn wenn es ja wünschenswert wäre, daß in der Schule alle perikop. Evangelien- und Epistelabschnitte vorkämen, so würde doch daraus jetzt nur folgen können, daß diese Abschnitte sämtlich in dem bibl. Geschichtsgange resp. didakt. Lesegange vertreten sein müßten.

Um das Vollgewicht der drei religionsunterrichtlichen Lehrgänge ganz fühlen zu können, darf nicht übersehen werden, wie viele Lehrstunden denselben zu Gebote stehen. Drei Lehrgänge bei wöchentlich nur vier Stunden — da ist wahrlich hohe Kunst und große Weisheit von nöten. Man möchte beinahe zweifeln, ob selbst ein „akademisch“ gebildeter Pädagoge mit diesem Kunststücke fertig wer-

*) Um möglichst günstig auszulegen, sei angenommen, daß das Kirchenlied keinen aparten Lehrgang beanspruchen darf. Der nächste praktische Unterschied ist bekanntlich der, daß in diesem Falle jedesmal nur einzelne Liederstrophen gelernt werden, nämlich solche, welche in den Gedankenkreis der geschichtlichen Lektion passen, — ganze Lieder nur, insofern sie sich aus den bereits gelernten Strophen zusammensetzen.

den würde. Jedenfalls haben nur akademisch Gebildete diese Aufgabe stellen können.*)

Mit solchem Beispiele geht der Religionsunterricht den übrigen Fächern voran!

Im humanistischen Realgebiete scheinen zwei getrennte Lehrgänge vorausgesetzt zu sein:

1. Geschichte,
2. Geographie, —

wenigstens findet sich keine Andeutung, daß der geographische Gang sich an den geschichtlichen anlehnen solle. Da jedoch die Trennung nicht ausdrücklich vorgeschrieben ist, so läßt sich dieses Schweigen auch dahin auslegen, daß das Verbinden frei gegeben sei. Die Unterbehörden und Lehrer haben es freilich meistens anders verstanden und anscheinend richtig: denn es würde sonst nicht erklärlich sein, wie die geographischen Leitfäden mit den schwindelhaft zahlreichen Namen hätten Duldung finden können.

Im naturkundlichen Realgebiet sind auf der Stufe, wo die Physik auftritt, ebenfalls zwei nebeneinander laufende Lehrgänge vorausgesetzt (in der Instruktion der K. Reg. zu Düsseldorf auch ausdrücklich vorgeschrieben):

1. Naturbeschreibung,
2. Naturlehre.

Dieser Fehler ist um so auffälliger, da selbst die höhern Schulen nicht so luxuriös verfahren. Wenn diese letzteren dabei in den andern Fehler verfallen, die Naturbeschreibung bloß auf den unteren Stufen vorkommen zu lassen, wodurch dann die Schüler von der tieferen Seite dieser Naturbetrachtung nichts erfahren: so braucht die Volksschule diesen Mißgriff nicht nachzuahmen und kann doch, wie wir gesehen haben, die Verdoppelung des Lehrganges vermeiden.

So hätte denn die Volksschule — wenn wir die Summa ziehen — nach den Allg. Best. schon allein in den drei sachunterrichtlichen Gebieten sieben Lehrgänge, sieben Gedankenkreise, die getrennt ihren Weg gehen.

Nun überschlage man die Nachteile, welche daraus entstehen im Vergleich zur richtigen Methode, welche in jedem Gebiete einen einheitlichen Lehrgang fordert. Vorab hat schon die Lehr- und Lernarbeit einen zwiefachen Schaden, indem ihr die beiden Unterstützungen entgehen, welche unterrichtlich verbundene Stoffe dadurch sich gegenseitig leisten, daß sie einerseits einander beleuchten und andrerseits das Behalten erleichtern. Zum andern kommt in jedem Gebiete kein einheitlicher Gedankenkreis zu stande, welcher doch eine Hauptbedingung nicht

*) Wahrhaft spaßhaft sind nun vollends die Regierungsinstruktionen, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe Anleitung geben. So z. B. fordert eine derselben, daß in der Samstags-Religionsstunde vorkommen sollen: Sonntags-Evangelium, Epistel und der didakt. Leseabschnitt. — Das wäre ein geeignetes Pensum zu einer Muster-Lektion in den Seminarkonferenzen!

nur der intellektuellen, sondern auch der Gesinnungsbildung ist. Drittens endlich verliert die Schule den so schätzenswerten Schutz, den ein einheitlicher Lehrgang wider das Stoffübermaß gewährt, da die Vereinheitlichung der Teilstoffe unerbittlich zur Vereinfachung nötigt, während bei den isolierten Lehrgängen diese Nötigung wegfällt. — Diese dreierlei Nachteile multiplicieren sich aber nun mit der Dreizahl der sachunterrichtlichen Gebiete. In der That, wenn man sich die ganze Summe dieser Schädigungen vergegenwärtigt, dann muß man ordentlich tief aufatmen, um sich eine schwere Last vom Herzen zu seufzen. — Und doch stehen wir erst bei dem ersten der konzentrierenden Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans.

Wie mögen nun die Allg. Best. zu diesen getrennten Lehrgängen gekommen sein?

Ganz einfach. Dieser Irrtum ist nichts anderes als ein alter Sauerteig. Den hat die neue Lehrordnung in „konservativer" Treuherzigkeit aus den Regulativen herübergenommen, und dann haben die sämtlichen Traditions-Methodiker in den Seminarien und Volksschulen, gleichviel ob regulativisch oder antiregulativisch, eben so treuherzig unisono Amen dazu gesagt. Es ist alles ganz natürlich zugegangen. Denn da man kein Bedenken hatte, im Religionsunterricht sogar eine Dreizahl von Lehrgängen zuzulassen, so konnte es noch weniger Bedenken erregen, in den beiden Realgebieten je zwei Lehrgänge einzurichten. Der Anfang und Grund des Übels liegt somit, wie klar zu sehen, im Religionsunterricht, wo dasselbe ja auch jetzt noch am schlimmsten ist, — genauer: in der kirchlich-pädagogischen Tradition; denn die Theologen sind es, welche diese Überfülle der Lehrgänge aufgebracht, konserviert, verteidigt und so die „weltliche" Didaktik irre geführt haben. Und da lamentieren dieselbigen guten Leute über das Vielerlei (multa) im Volksschulunterricht, — selbst trotz Matth. 7, 3!

Wie steht es aber um die Hoffnung auf Besserwerden, — auf offizielle Anerkennung des obigen (2.) Grundsatzes?

Angesichts der zahlreichen und drückenden Mißstände, welche aus der Verleugnung jenes Grundsatzes entsprungen sind, wird diese Hoffnungsfrage ohne Zweifel alle zustimmenden Leser lebhaft interessieren. Vermutlich wird es ihnen daher auch lieb sein, wenn unsere Untersuchung etwas näher auf dieselbe eingeht, — auch deshalb, um besser zu sehen, wo sie am fruchtbarsten mit Hand anlegen können. Ich will diesem Wunsche nach Kräften entgegenkommen. Sollte indessen diese Betrachtung länger werden müssen, als man erwartet hat, so bitte ich im Auge behalten zu wollen, daß die Schuld nicht an mir liegt.

* * *

Also — wie steht es um die Hoffnung auf offizielle Anerkennung des zweiten Grundsatzes?

Begonnen hat die Verirrung der vielspaltigen Lehrgänge, wie wir sahen, im Religionsunterricht. Gleichwohl ist wenig Hoffnung vorhanden, daß hier auch die Umkehr zuerst anfangen werde. Viel eher läßt sich das, meiner Ansicht nach, auf Seiten der „weltlichen" Didaktik, beim Realunterricht, hoffen — wie auch schon 2 Chron. 29, 34 geschrieben steht. — Ich will nun erzählen, wie die Erfahrung, eine lange und recht schmerzliche, mir diese Ansicht aufgenötigt hat, die Ansicht nämlich, daß beim Religionsunterricht vorab keine Reform zu erwarten ist, daß dagegen die Methodik des Realunterrichts wahrscheinlich schon bald den rechten Weg finden und dann für den schwer bekehrbaren Religionsunterricht ein wirksamer Buß- und Reformprediger werden wird.

Das Ev. Schulblatt, welches drei Jahre nach dem Erlaß der Regulative seinen Lauf begann (1857), hat von Anfang an unverdrossen sich bemüht, anstatt des monströs zerspaltenen Religionsunterrichts der Regulative den von dem obigen Grundsatze geforderten einheitlichen Lehrgang zu empfehlen — (daneben allerdings auch verschiedene Reformen im Lehrverfahren, wovon aber hier nicht weiter zu reden ist). Eine lange Reihe von Artikeln kann davon Zeugnis geben. (Vgl. Ev. Schulblatt **1858**, S. 134 ff.; **1860**, S. 80 ff.; S. 285 ff.; **1861**, S. 86 ff.; S. 65 ff.; S. 102 ff.; S. 173 ff.; **1865**, S. 16 ff.; **1866**, S. 321 ff.; **1867**, S. 342; **1869**, S. 13 ff.; S. 65 ff.; S. 142 ff.; **1871**, S. 73 ff.; S. 146 ff.) Wie man sieht, haben diese Bemühungen mehr als ein Jahrzehnt hindurch standhaft ausgehalten. Bei einem Teil der Leser auch nicht ohne Erfolg, besonders in der engern Heimat, wo Zahns Seminarunterricht und „Schulchronik" vorgearbeitet hatten. In der pädagogischen Presse stand ich dagegen mit meiner Ansicht gar einsam. (Zillers „Grundlegung" 2c. erschien erst 1865 und wurde anfänglich ohnehin nur wenig beachtet, zumal in Preußen.) Nur vom Niederrhein traten mehrere Kollegen aus der Zahnschen Schule mit ein, — so namentlich der jüngst heimgegangene unvergeßliche Klingenburg und der Hauptlehrer Schumacher in Solingen. Bei den Anhängern der Regulative fand mein Vorschlag keinen Anklang, geschweige Unterstützung; die Stimmen, welche darüber laut wurden — vornehmlich von Seminardirektoren — wiesen ihn ab. Und was die übrigen, die antiregulativischen Schulblätter und ihre Leser betrifft, so schien auch ihnen die Vielspaltigkeit des traditionellen Religionsunterrichts nicht unbequem zu sein, wenigstens ließen sie das Ev. Schulblatt in diesem Handel die langen Jahre hindurch gänzlich im Stich — gerade wie auch in der Schulverfassungsfrage. Ihrer viele machten dafür Variationen über das kulturpolitische Thema: „Eins nur ist not — die Simultanschule," die der Sage nach von allem Übel erlösen sollte, — um zu ihrer Überraschung nachher zu finden, daß dieselbe im Religionsunterricht genau die nämlichen Mängel besitzt wie die Konfessionsschule und noch etliche dazu.

Durch diese Erfahrungen in dem ca. 15jährigen Bemühen für die bezeichneten Reformen drängte sich mir nach und nach die unerfreuliche Überzeugung auf, daß damit an dieser Stelle, im Religionsunterricht, zur Zeit nicht durchzukommen sei, — nicht einmal bei der Mehrzahl der Lehrer, geschweige bei den Geistlichen, Seminardirektoren und Schulbehörden. Die Wichtigkeit dieses Lehrfaches und meine Liebe für dasselbe hatten mich verleitet, einen strategischen Fehler zu begehen. Hier standen gar zu viele Hindernisse im Wege, die mein jugendmutiger, überzeugungsfester Eifer anfänglich teils übersehen, teils zu gering angeschlagen hatte. Ich will einige andeuten. — Erstlich ist auf dem religiösen Gebiete ein Reformieren, gleichviel welcher Art es sein mag, überhaupt viel schwieriger als auf jedem andern. Worin das seinen Grund hat, müssen wir hier übergehen. Zum andern pflegen diejenigen Personen, von deren Urteil in unserm Falle am meisten abhängt, sich zu wenig um pädagogische Fragen zu bekümmern. Zum dritten zeigen diejenigen Schulmänner, welche sich für den Religionsunterricht lebhaft interessieren, in der Regel wenig Neigung zum reformieren, während umgekehrt diejenigen, welche zum reformieren bereit sind, häufig wenig Interesse für den Religionsunterricht zeigen. So wenigstens damals. Viertens endlich — und das war in dieser praktischen Frage vielleicht das stärkste Hemmnis: es fehlte meinen Gründen für die gemeinte bessere Lehrweise an dem nötigen Vergleichungs- und Bekräftigungsbeispiele in einem andern Lehrgebiete, — d. h. weil die Schule damals keinen selbständigen Realunterricht besaß, so konnte ich nicht zeigen, daß jene Lehrweise auch hier die richtige sei. Dieser Mangel eines Vergleichungsbeispiels machte sich um so fühlbarer, da es in jener Zeit, wo beim Lehrerstande nicht auf die benötigten psychologischen Vorkenntnisse gerechnet werden konnte, nicht angängig war, mit einer allgemeinen Theorie des Lehrplans vorzugehen, um daraus die vorgeschlagene Reform zu deduzieren.

So standen die Sachen.

Als mir diese Lage der Dinge allmählich völlig klar geworden war (1871), that ich hier wie kurz vorher in der Schulverfassungsfrage: ich klappte meine religionsunterrichtliche Mappe zu, und habe seitdem keine Zeile mehr über dieses Lehrfach geschrieben. Selbst nicht an dem Handbuche zum II. Enchiridion (für Präparanden u. s. w.) — ein Versuch, „die Heilslehre aus der Heilsgeschichte genetisch zu entwickeln," — obwohl der methodische Teil desselben bereits ganz und der sachliche fast zur Hälfte fertig war. Aus demselben Grunde ist auch dieses II. Enchiridion, das schon damals auf die zweite Auflage wartete, bis jetzt noch nicht wieder gedruckt worden. — Es war nicht Unmut und Verstimmung, was mich so handeln ließ — denn das ist glücklicherweise nicht meine schwache Seite, eher Kleinmut und Gedrücktheit — sondern kaltblütige strategische Überlegung. Meine Absicht ging keineswegs dahin, mich um den Religionsunterricht

nicht mehr zu bekümmern; im Gegenteil: es sollte gerade versucht werden, diesem verbarrikadierten Gebiete nunmehr von einer andern Seite her beizukommen. Nach wie vor sollten ganz dieselbigen Reformen empfohlen werden und zwar denselbigen Leuten und wo möglich noch etlichen anderen — nur in einer neuen Sprache. Mit einiger Anstrengung und Geduld ließ sich das glücklicherweise auch recht gut thun; denn die Fehler, welche ich im Religionsunterricht bekämpft hatte, waren ja im Grunde nicht specifisch religionsunterrichtliche, sondern Fehler der allgemeinen Methodik und nur durch aparte Irrtümer dort gesteigert worden. Es galt demnach, die bisher bloß dem Religionsunterricht empfohlenen Grundsätze des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) jetzt auf ein anderes Lehrgebiet, auf den nachbarlichen Realunterricht anzuwenden, — vorab diesem Fache selbst zu gut, sodann aber ganz besonders auch als Veranschaulichungs- und Mahnbeispiel für den schwerhörigen Religionsunterricht. Auf Grund dieser voraufgegangenen doppelten Anschauungsbeispiele konnte dann hinterher auch zur allgemeinen Theorie des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) übergegangen werden, und es ließ sich hoffen, daß diese mehrstimmige, planmäßige und theoretisch verstärkte Bußpredigt schließlich auch den Freunden und Vertretern des Religionsunterrichts zu Herzen gehen würde.

Aber auch noch aus einem andern Grunde mußte sich mein Blick hoffend auf den damals noch fehlenden Realunterricht richten, — im Interesse der Gesundung des Sprachunterrichts, da auch hier die besonderen Freunde und Vertreter des Religionsunterrichts Gehör und Mithülfe versagt hatten. Schon vorlängst war mir klar geworden, daß das bisherige sprachmethodische Litteraturprincip nur eine halbe Wahrheit besaß und darum der Ergänzung vom Sachunterricht her bedurfte, wenn es eine ganze Wahrheit werden und der Sprachunterricht vollaus gesunden sollte. Auch hatte sich mittlerweile genugsam gezeigt, daß die beiden bisherigen sprachmethodischen Parteien aus sich selbst, vom Sprachunterricht her, nicht zum vollen Litteraturprincip vordringen würden. Es war daher nötig, daß die Methodik des Sachunterrichts ihnen zu Hülfe kam und den Weg zeigte. Nun fehlte aber der Realunterricht. Mithin hing auch die Reform im Sprachunterricht damals lediglich von den Pflegern des Religionsunterrichts ab. Merkten auch sie das Bedürfnis dieser Reform nicht, und traten sie nicht mit ihrem Zeugnis dafür ein: dann war vor der Hand überhaupt nichts zu hoffen. Mit Fleiß hatten daher meine religionsunterrichtlichen Aufsätze wiederholt und nachdrücklich auf die so nötige Ergänzung der Sprachbildungsmittel durch das sachunterrichtliche Schriftentum aufmerksam gemacht. (Vgl. z. B. „Erstes und Zweites Wort zum I. Enchiridion," S. 17 ff. und S. 33, — zuerst abgedruckt Ev. Schulblatt 1866 und 1867.) Allein dieses wiederholte andringliche Appellieren an die Vertreter des Religionsunterrichts bezüglich der Reform des Sprachunterrichts blieb an den entscheidenden Stellen ebenso wirkungslos wie das

weit über ein Jahrzehnt hinaus fortgesetzte Mahnen hinsichtlich der Mängel im Religionsunterricht selbst. So sahen sich denn auch meine Wünsche für die Verbesserung des Sprachunterrichts darauf verwiesen, bei den Freunden des Realunterrichts Gehör und Unterstützung zu suchen.

Nach dem letzten Aufsatze über den Religionsunterricht („Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus," Ev. Schulblatt 1871) wurden daher sofort die ersten Abhandlungen über den Realunterricht unter die Feder genommen (Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1, 5 u. 9) — natürlich zugleich mit dem Zwecke, die Einführung dieses Lehrfaches zu empfehlen. Nicht lange darauf trat der Wechsel im Kultusministerium ein: die Regulative machten den Allg. Bestimmungen Platz, — der Realunterricht wurde eingeführt. Freilich brachte derselbe auch die oben beklagten Gebrechen mit zur Welt: die doppelten Lehrgänge und das mangelhafte Lehrbuch. Aber das ließ sich auch nicht anders erwarten; denn wo waren die Seminare und Schulblätter, welche zur Zeit der Regulative diese Mängel der traditionellen Methodik zur Sprache gebracht hatten? Jetzt ist es genau so ergangen, wie es naturgesetzlich nicht anders gehen konnte: aus dem Religionsunterricht hat der Realunterricht der Allg. Bestimmungen die zerspaltenen Lehrgänge geerbt, und aus den höhern Schulen die kompendiarischen Leitfäden.*) Allerdings war dadurch meine vorher gehegte Hoffnung, daß der Realunterricht schon bald den einheitlichen Lehrgang finden und dann den Religionsunterricht zur Nachfolge reizen werde, einstweilen schulregimentlich suspendiert und voraussichtlich auf lange Zeit — wie dies denn auch richtig eingetroffen ist, da seitdem bereits volle zehn Jahre verflossen sind. Allein die Ansicht und Aussicht, daß der Realunterricht jedenfalls eher als der Religionsunterricht die rechte Bahn im Lehrplan wie im Lehrverfahren finden werde, bleibt davon unangetastet. Jener steht nun einmal in dieser Beziehung, in Absicht auf methodische Reformen, in großem Vorteil. Denn erstlich hat die

*) Hier sei auf einen Umstand aufmerksam gemacht, der eigentlich schon früher, in den ersten Abschnitten, hätte erwähnt werden sollen. In den höhern Schulen befindet sich der deutsche Sprachunterricht in einer andern, günstigeren Lage als in der Volksschule, da er an dem fremdsprachlichen Unterricht eine starke Stütze hat. Aus diesem Grunde braucht derselbe also dort nicht in dem Maße am Sachunterricht eine Hülfe zu suchen, wie dies in der Volksschule geschehen muß. Daraus folgt dann weiter, daß in jenen Schulen der deutsch-sprachliche Bildungszweck auch nicht die nämliche Forderung an die Form des Realbuches stellt wie in der Volksschule, — d. h. daß dort, sofern bloß auf das sprachliche Lernen gesehen wird, vielleicht im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden ausreicht. Ob nun diese Leitfadenform dort auch für das realistische Lernen ausreicht — wir reden natürlich nur von den unteren Klassen — haben wir hier nicht zu untersuchen. Wenn übrigens diese Schulen, während sie in der sog. Weltgeschichte einen kompendiarischen Leitfaden gebrauchen, daneben in der verwandten bibl. Geschichte ein Lehrbuch mit ausführlicher Darstellung benutzen: so geht daraus hervor, daß ihre Leitfaden-Methode wenigstens noch nicht mit sich selbst einig ist.

methodische Reform beim Religionsunterricht, wie wir oben sahen, mit drei schweren Hemmnissen zu kämpfen, von denen der Realunterricht glücklicherweise nichts weiß. Zum andern ist dort im Lehrplan ein drei- oder gar vierspaltiger Lehrgang zur Einheit zu bekehren, während man es hier nur mit einem zweispaltigen zu thun hat. Zum dritten kommt dem Realunterricht zu gut, was jetzt sein Leid ist: die mancherlei Mißstände, die im ersten Teile unseres Aufsatzes besprochen wurden (Übermaß des Lehrstoffes, unbefriedigende Resultate im realistischen Lernen und im Lesen, Verkümmerung des Realunterrichts und Gefährdung seiner Existenz in den ein- und zweiklassigen Schulen u. s. w.). Denn die Methodik des Religionsunterrichts kann ruhig schlafen und schläft ja in der That den friedlichen und festen Schlaf des Gerechten — schon seit 28 Jahren; höchstens plagt sich hie und da einer mit der Frage, ob der Katechismus nicht eigentlich noch etwas dicker gemacht werden sollte. Im Realunterricht aber lassen jene Mißstände den Methodikern keine Ruhe, wenigstens den praktischen: hier muß gegen das Stoffübermaß und gegen das Manko im realistischen Lernen und im Lesen Rat geschafft werden; es muß die Rechtsbasis dieses Lehrfaches geprüft und fester begründet werden; den unnötig belasteten Lehrern der ein- und zweiklassigen Schulen muß endlich Hülfe geschafft werden; und die übrigen müssen sich endlich schämen lernen, daß sie dies nicht schon längst gethan haben. Also, wie gesagt, dem Realunterricht müssen selbst seine Übel zum besten dienen. Was sollte auch aus unserer armen verirrten Welt werden, wenn nicht nach Gottes Fügung die Dinge manchmal klüger wären als die Menschen! — Zum vierten kommt dem Realunterricht seine Neuheit, seine Spätgeburt zu gut. Denn ob im Religionsunterricht die Lernresultate nicht so sind, wie sie bei einer besseren Methode sein könnten, — wer merkt das? man ist ja daran gewöhnt; wenn dagegen die realistischen Lernresultate mangelhaft sind, so ist wenigstens die Gewohnheit kein Hindernis, sie sehen zu können. Aber auch noch in einem andern Sinne wird ihm seine verspätete Anerkennung zum Vorteil. Fällt im Religionsunterricht ja einmal der Blick darauf, daß die Resultate im Wissen oder in der Gesinnungsbildung nicht so sind, wie man wünschen müßte, so wird die Schuld nicht in der Methode gesucht — die ist ja „altbewährt“ — sondern in der „ungenügenden“ Zahl der Lehrstunden. Im Realunterricht dagegen kann das in solchem Falle niemanden einfallen, schon deshalb nicht, weil man weiß, daß dieser Einfall nichts nützen würde; hier wird der Didaktiker genötigt, die Besserung nicht in etwas Äußerlichem, sondern im Innern, in der Methode, zu suchen. — Fünftens endlich: wenn jemand im Realgebiete methodische Reformvorschläge machen will, so braucht er bloß darum zu sorgen, daß sie verständig sind; auf dem religiösen Gebiete dagegen reicht diese Sorge nicht aus, denn es kann ihm sonst leichtlich begegnen, daß er ob seiner neuen Vorschläge trotz ihrer Verständigkeit sich einen „Ketzer“ nennen und mit Fingern auf sich zeigen lassen muß. —

Summa: es bleibt also dabei, wie wir oben sagten: voraussichtlich wird der Realunterricht im Lehrplan (und Lehrverfahren) eher den rechten Weg finden als der Religionsunterricht. Mit andern Worten: die vorerwählte „geistliche" Didaktik wird einmal bei der nachberufenen „weltlichen" in die Schule gehen müssen — wie das auch schon vor alters mitunter vorgekommen ist (Röm. 11, 13. 14).

Dem Thema gemäß war in der vorstehenden Exkursion zunächst vom Lehrplane die Rede. Wie mehrfach angedeutet, läßt sich aber auch beim Lehrverfahren erwarten, daß die Reform des Realunterrichts sich dem Religionsunterrichte nützlich machen werde. Das ist keine Erwartung ins blaue hinein. Zum Belege will ich das an ein paar wichtigen Punkten des Lehrverfahrens nachweisen, obwohl es streuge genommen nicht hierher gehört. Hoffentlich sind diese angehängten Bemerkungen zur weiteren Orientierung förderlich genug, um den Verstoß gegen die logische Korrektheit zu entschuldigen.

Der eine dieser Punkte liegt auf der Seite des Auffassens (Neulernens), der andere auf der des Einprägens.

Im Religionsunterricht hält die traditionelle Methode (auch in den Allg. Best.) an der Regel fest, daß die bibl. Geschichte im Anschluß an das Bibelwort vorerzählt werden müsse. Sofern diese Forderung sich bloß auf den sprachlichen Ausdruck (Bibelstil) beziehen soll und nicht zu steif ausgelegt wird, ist nichts dawider zu sagen. Thatsächlich wird sie aber von den Regulativen an bis heute vielfach so verstanden, daß sie sich auch auf das Inhaltliche der mündlichen Vorführung erstrecken solle, d. h. daß das Erzählen des Lehrers nicht über die knappe biblische Darstellung hinausgehen dürfe. Da mengt sich ein Irrtum mit ein, der dem Unterricht eine verderbliche Fessel anlegt. Soll eine Geschichte anschaulich vorgeführt werden — und das wird hoffentlich niemand bestreiten — anschaulich nicht bloß hinsichtlich der äußeren Vorgänge (inkl. der ethnographischen, geographischen rc. Verhältnisse), sondern auch hinsichtlich des inneren (psychologischen) Geschehens: so bedarf die biblische Darstellung vielfach der Ergänzung und Erweiterung, wobei dann nicht selten auch der sprachliche Bibelausdruck umgestaltet werden muß. Das habe ich gewöhnlich kurz so ausgedrückt: das mündliche Vorerzählen muß ausführlich-anschaulich sein. (Ob diese erläuternden Zuthaten mehr vortragsweise oder mehr unterredungsweise einzuflechten sind, ist eine Specialfrage, die in jedem besondern Falle der Lehrtakt beantworten muß; — nur dürfen die nötigen Erläuterungen nicht erst hinterher nachgeschleppt kommen.) Wie die älteren Leser sich erinnern, ist das Ev. Schulbl. wegen dieser Forderung weiland mit mehreren Seminardirektoren (aus Schlesien, Anhalt, Rheinprovinz u. s. w.) in eine lebhafte Fehde geraten. Von den erhobenen Bedenken sei hier nur das eine erwähnt: die Lehrer seien vielfach dieser schweren Aufgabe nicht gewachsen; worauf meinerseits nur erwidert werden konnte: dann möge in den Seminarien dafür gesorgt werden, daß sie es lernten. Der eigentliche, der tiefere Grund des

Widerspruchs lag und liegt jedoch darin, daß man glaubt, bei der freien, ausführlichen Darstellung käme der „unantastbare" Bibeltext nicht zu seinem Rechte. Aus dieser theologischen Ansicht ist jene pädagogische Fessel entsprungen, und aus dieser Fessel wird der theologisch geleitete Religionsunterricht aus eigenem Vermögen niemals herauskommen. Darum muß der Realunterricht auch hierin dessen Lehrmeister und Befreier werden. Dieser hat in der vaterländischen Geschichte wesentlich dieselbige methodische Aufgabe; glücklicherweise aber keinen „heiligen" Text, der ihn hinderte, die richtige Lehrweise zu üben. Sobald daher hier der Leitfaden-Wahn überwunden ist, und die Lehrer begriffen haben, daß die vaterländische Geschichte möglichst anschaulich, mithin auch plastisch-ausführlich erzählt werden muß, mithin auch detaillierter, als sie im ausführlich darstellenden Realbuche stehen kann: alsobald werden sie auch unzweifelhaft den Theologen begreiflich zu machen verstehen, daß die biblische Geschichte gleichfalls so erzählt sein will. Ich sage: „will."

Die zweite wichtige Stelle, wo das traditionelle Lehrverfahren im Religionsunterricht auf eine Korrektur durch den Realunterricht wartet, liegt, wie bemerkt, auf der Seite der Einprägungsoperationen. Zur Zeit steckt freilich der Realunterricht selbst noch in Fesseln. Sobald derselbe aber vom Banne der Leitfäden erlöst ist, wird er finden, daß zum denkenden Einprägen und Geläufigmachen seines Stoffes — gleichviel ob dieser konkreter oder abstrakter Art ist — auch fixierte (Repetitions- und Reflexions-) Fragen gute Dienste leisten können. Die Bedeutung der fixierten Fragen für das achtsame Einprägen und Reproduzieren hat allerdings auch die theologische Didaktik längst erkannt, wie schon manche mittelalterliche „Beichtspiegel" (die Vorläufer der späteren sog. Katechismen) zeigen. Leider ist sie aber in der nachreformatorischen Zeit auf den Irrweg geraten, von dieser Erkenntnis den denkbar verkehrtesten Gebrauch zu machen, indem sie nämlich bei dem in dialogischer Form bearbeiteten dogmatischen Lehrbuche (Katechismus) die Antworten, welche ursprünglich nur für den Lehrenden bestimmt waren, von den Schülern wörtlich auswendig lernen läßt.*)

*) Gewiß muß im Religionsunterricht memoriert werden, auch wörtlich und zwar so sicher wie möglich. Es fragt sich nur: was? Jedenfalls keinerlei doktrinäre Erklärungen, wie ja auch in Grammatik, Physik, Geometrie u. s. w. keine doktrinären Erklärungen wörtlich memoriert werden, sondern bibl. und andere Sentenzen, Liederstrophen, kurze Gebete, auch größere Bibelabschnitte, sofern sie sich dazu eignen, desgleichen solche Stücke aus dem Bekenntnis-Katechismus, welche einen liturgischen Charakter haben, z. B. im luth. Katechismus die Auslegung der Glaubensartikel, im heidelbergischen Frage 1 (entspricht genau der luth. Auslegung des zweiten Artikels) 26, 27, 28 und 32. Mit einem Worte: solche Stoffe, welche zu dem tagtäglichen Lebensbedarf des Christen gehören. Diese zeichnen sich fast ohne Ausnahme auch dadurch aus, daß sie sich leicht lernen und behalten lassen, — vorausgesetzt, daß der Lehrer bei größeren Abschnitten den Rat befolgt, den Ratich schon vor mehr als 200 Jahren gegeben hat, nämlich alles fein „stücklich" bedenken und memorieren läßt.

Dieser großartige Mißverstand und Mißbrauch der methodischen Frageform ist dann zu allen Konfessionen, Sekten und „Schulen" — gleichviel ob historisch oder rationalistisch — durchgedrungen, dieweil sie alle an der Psychologie und Pädagogik gesündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit sitzt jetzt dieser Irrtum überall so fest wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie sich aus eigener Kraft aus diesem Irrtum herausarbeiten werde, scheint nach der jahrhunderte langen Vorgeschichte eben so wenig denkbar, als daß jemand sich selber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geschehen — durch das Beispiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird diesen Liebesdienst leisten. Wenn daher dereinst auf seinem Gebiete für jedermann zu sehen ist, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, sondern auch abstrakte Stoffe (z. B. Physik) weit gründlicher, sicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusstoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb sicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil sie den Fragen nicht beigedruckt sind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologische Didaktik dieses Beispiel nachahmen; und wenn sie es thut, dann ist nicht zu bezweifeln, daß die Jungen samt allen verständigen Alten schon allein für die Erlösung von einer alten Plage herzlich dankbar sein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundsatz: **Die verschiedenen Lehrfächer müssen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden**, insbesondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck ist: teils gegenseitige Unterstützung der Fächer, teils Associierung der Vorstellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises. (Den letzteren Gesichtspunkt drückt Lessing bekanntlich so aus: der Lehrer müsse den Schüler stets aus einer Scienz in die andere blicken lassen.)

Daß damit keine chaotische Vermengung der Lehrstoffe gemeint ist, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgesehen von der Unterstufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beansprucht, bleibt jeder Lehrgegenstand so selbständig, wie er es für seine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens ist ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weist auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,

b) von Sachunterricht und Formunterricht,

c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den ersten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunter-

richt die Basis alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz besonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachschulung ohne einen vollständigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — d. h. warum auch schon um der Sprachbildung willen ein selbständiger Realunterricht nötig ist.

Was der obige Grundsatz fordert, ist bekanntlich auf der Fibelstufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem sog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht," dem sich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anschließen. Daß diese strenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterstufe paßt, versteht sich von selbst. — Es darf übrigens nicht übersehen werden, daß diese gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelstufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer isoliert stehen: von den sachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Diese Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" verspricht somit mehr, als sie leistet; einstweilen sind nur Realunterricht und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktische Ausführung des obigen Grundsatzes im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Das ist vorlängst geschehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander" (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 und 4).

Was uns an dieser Stelle interessiert, ist lediglich der allgemeine Gesichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur Sprache kommt, — nämlich der Doppelgedanke, warum die verschiedenen Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, und wo ihr Ineinandergreifen sich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt; das Wo des Ineinandergreifens zeigt sich sofort übersichtlich bei einem einzigen Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt sich, daß jedes Lehrfach in diesem Organismus noch etwas ganz anderes, noch viel mehr zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntnisse (nebst den darin eingeschlossenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieses andere nicht geleistet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, sondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zustande kommt. Daraus folgt weiter, daß die Existenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon abhängt, wie hoch sein eigener Lernertrag für die intellektuelle und Gesinnungsbildung zu schätzen ist, sondern wesentlich auch davon, was es durch seine gliedlichen Funktionen für die andern Fächer und für die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises leisten kann.

Der obige dritte Grundsatz bringt sonach (in Verbindung mit dem zweiten) die Idee der organischen Gliederung des Lehrplans — so weit sie auch von der

intellektuellen Bildung gefordert wird — zur vollen Anschauung, wodurch sich jetzt auch deutlich erkennen läßt, was die vorausgeforderte Vollzahl der Lehrfächer eigentlich sagen will.

Wie stellen sich nun die Allg. Best. zu diesem wichtigen Grundsatze?

Das hat uns im voraus schon das oben erwähnte symptomatische Kennzeichen bei der Aufzählung der Lehrfächer verraten. Wo der Realunterricht von dem verwandten Religionsunterricht getrennt und hinten unter die formunterrichtlichen Fächer eingeschoben wird, wo demnach schon der Begriff des Sachunterrichts fehlt, da braucht nicht einmal nach einer logischen Ordnung der Lehrgegenstände gefragt zu werden, geschweige nach ihrer organischen Gliederung. In der That, von den drei Gruppen der Lehrstoff-Verknüpfung, die unser Grundsatz fordert, findet sich auf der Mittel- und Oberstufe auch nicht die leiseste Spur. Was auf der Fibelstufe davon vorkommt, würde ohnehin hier nicht zu zählen sein, da es nicht aus der Theorie des Lehrplans heraus gedacht, sondern von dem vortastenden gesunden Takt der Schulpraxis erfaßt und in Übung gebracht worden ist. Als Thatsache und als Weissagung auf weiteren Fortschritt muß man natürlich diesen kleinen Anfang zum Lehrorganismus herzlich willkommen heißen.

Sollte nicht doch noch ein anderer Punkt aus den Allg. Best. hierher zu rechnen sein? Bei der Raumlehre wird nämlich gefordert: „dieselbe habe sich sowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung zu setzen.“ Sehen wir näher zu, welcher Art dieses Verbinden ist. Daß in der Raumlehre gerechnet werden muß, sagt schon ihre eigene Methodik, und hat sonach mit der Theorie des Lehrplans nichts zu thun. Sofern aber darauf hingewiesen werden soll, wie die Lehrgänge des Rechnens und der Raumlehre sich zu einander zu stellen haben, so ist zu bemerken, daß dies, da es sich um Zweige eines und desselben Lehrgebietes (Mathematik) handelt, unter unsern zweiten Grundsatz fällt. — Was dann das Zeichnen betrifft, so sind seine Beziehungen zur Raumlehre gleichfalls schon durch seine eigene Methodik gewiesen; sie bestehen lediglich darin, daß zu dem Zeichenstoffe auch mathematische Figuren gehören, und daß der Zeichenunterricht gewisse Kenntnisse aus der Raumlehre voraussetzen muß. Mit den Lehrstoff-Verknüpfungen, die unser dritter Grundsatz fordert, haben also diese Beziehungen ebenfalls nichts zu thun, weshalb sie oben auch nicht mit erwähnt sind. Immerhin wollen wir uns aber freuen, daß in den Allg. Best. wenigstens der Ausdruck „Lehrstoff-Verbindung“ mit vorkommt, wenn er auch nicht zu dem in Rede stehenden Grundsatze gehört.

Ganz besonders muß bedauert werden und auffallen, daß in den Allg. Best. auch nicht einmal die erste Gruppe der Lehrfach-Verbindungen, die von Sach- und Sprachunterricht, berücksichtigt ist, da volle zwei Drittel sämtlicher Lehrfächer, und gerade die wichtigsten, darunter leiden. Es muß um so mehr auffallen, da doch auf der Unterstufe dieses Princip anerkannt wird, und überdies die

Schulpraxis bereits zur Zeit der Regulative und früher manches davon zu üben wußte, indem z. B. beim Aufsatzschreiben mit Fleiß auch sachunterrichtliche Stoffe herangezogen wurden. Hier liegt ein offenbarer Rückschritt vor im Vergleich zu den Regulativen und dem Standpunkte der Sprachmethodik in den vierziger Jahren. — Es verdient daher auch beachtet zu werden, in welchem Maße die Allg. Best. den Blick von der Wahrheit ablenken, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu thun habe. Die Vorschriften über den Sprachunterricht heben nämlich die Isolierung dieses Faches nicht nur im allgemeinen hervor, sondern bei jedem seiner Zweige wieder besonders. Hören wir! Voran die allgemeine Weisung: „dem gesamten Sprachunterricht liegt das (belletristische) Lesebuch zu Grunde." Beim Reden heißt es: „die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberstufe) von den Sprachstücken des Lesebuches." Beim Lesen: „die Schüler sind dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke leicht und mit Ausdruck vom Blatte lesen." Beim Aufsatzschreiben: „die Schüler sollen . . . größere Sprachstücke richtig wiedergeben können." Wie man sieht, kann der Blick nicht stärker von dem vollen Litteraturprincip abgelenkt und in das Halbscheids-Princip eingebannt werden, als es hier geschieht.

Von den beiden übrigen Gruppen der Lehrstoff-Verbindungen brauchen wir nicht zu reden. Denn da nicht einmal jene zunächstliegende und wichtigste offizielle Anerkennung gefunden hat, so ist bis zu den andern ohnehin noch ein sehr weiter Weg.*)

Vierter Grundsatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans stehen.

Daß der Religionsunterricht nicht isoliert stehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanschule, im Winkel, hat schon der dritte Grundsatz festgestellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Bestimmung hinzu, daß er „im Centrum" stehen soll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die ersten drei Grundsätze anstreben, ist, wie wir wissen, nicht bloß ein wesentliches Stück der intellektuellen Bildung, sondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein fester Charakter ist als solcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreise die religiös-sittlichen Vorstellungen (inkl. Gefühle u. s. w.) nicht fehlen, wie der erste Grundsatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen diese religiös-sittlichen Vorstellungen unter

*) Bei einigen Provinzialbehörden scheint übrigens der Grundsatz von der Lehrstoff-Verknüpfung erfreulicherweise bereits Anklang gefunden zu haben. Dem Vernehmen nach sollen in verschiedenen Provinzen bei den Rektorprüfungen schon wiederholt Aufsatzthemen aus jenem Gebiete gestellt worden sein.

sich nicht uneinheitlich sein (zweiter Grundsatz). Ferner dürfen dieselben nicht isoliert stehen (dritter Grundsatz). Endlich (vierter Grundsatz): wie im menschlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus so durchziehen, daß sie ihn beherrschen können, so muß der erziehende Unterricht dahin streben, daß die religiös-sittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethischen Fächern) in ähnlicher Weise und zu demselbigen Zwecke den gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen. — (Daß bei dieser Aufgabe behufs des letzten Zieles, der wirklichen Beherrschung der Gedanken u. s. w. durch jene Wahrheiten, dem Unterricht alle übrigen erziehlichen Mittel zu Hülfe kommen müssen, versteht sich von selbst — wovon aber hier nicht zu reden ist.)

Nun die Ausführung.

Was von den methodischen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es sich um die des Lehrplans.

Wie dem achtsamen Leser nicht entgangen sein wird, ist aber der allergrößte Teil des methodischen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundsatzes (samt den beiden voraufgegangenen). Es handelt sich somit beim vierten Grundsatze in der That bloß noch um einen kleinen Rest. Hierbei muß nun zwischen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterschieden werden, da auf den letzteren die verschiedenen Lehrfächer einen selbständigen Gang beanspruchen.

Auf den elementaren Stufen besteht die vom vierten Grundsatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den sämtlichen Lehrfächern annähernd so gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundsatze mit den Zweigen eines zusammengesetzten Lehrfaches geschah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt, gleichsam Begleitstoffe werden. Wohl verstanden: ich sage „annähernd", „gleichsam", „ähnlich"; die Unterschiede wird der Leser selbst zu finden wissen. Auf der Fibelstufe würden wir in dem bestehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Gesang- zc. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiösen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieses sog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realstoffe, aus denen die Lese-„Normalwörter" entnommen sind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch diesen bestimmt wären. Mit einiger Überlegung wird sich übrigens auch dieser Fehler wohl noch wegschaffen lassen. Nur müßte vorher bestimmt ausgemacht sein, welche religiösen Lehrstoffe auf dieser Stufe vorkommen sollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundsatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenstände einen selbständigen Gang verlangen, so fällt das, was jener Grundsatz fordert, fast ausschließlich dem Lehr-

verfahren zu. Dessen Aufgabe besteht dann darin — was auch schon der dritte Grundsatz gefordert hat — die in der vaterländischen Geschichte, im Lesebuche, in der Naturkunde u. s. w. vorkommenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenseitige Beleuchtung zu bringen. Das ist, wie man sieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längst kennt, wenn sie auch nicht überall konsequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Lesegange des belletristischen Lesebuches solche Stücke, welche mit bestimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt sind, in die Zeit gesetzt werden, wo sie mit den letzteren zusammentreffen. Ähnlich im Gesangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die Allg. Best. sich zu dem obigen Grundsatze verhalten, müssen wir eine kleine Exkursion in die Geschichte der Methodik vornehmen. Wie der Leser finden wird, ist dieselbe zur Klärung der Sachlage absolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der Regulative wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans stehen müsse. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichst viele Lehrstunden haben müsse. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unser vierter Grundsatz an sich nichts zu thun; was er meint, ist, wie wir vorhin gesehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratschläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des ersten, zweiten und dritten Grundsatzes) die volle Ausführung des vierten Grundsatzes erst möglich wird, bekümmerten sie sich nicht. In ihrem Munde war und ist daher jene Formel im wesentlichen fast nichts mehr als eine hohle Phrase. Eigentlich müßte man ihnen raten, den Grundsatz vom centralen Religionsunterricht nicht mehr zu gebrauchen, wenigstens nicht laut; denn wenn sie beim Wort genommen würden, so müßten sie auch die drei vorhergehenden Grundsätze gut heißen: also auch die Berechtigung der Realien anerkennen — und die religionsunterrichtlichen Stoffe in eine Einheit bringen — und im Sprachunterricht das volle Litteraturprincip annehmen — und im Realunterricht die Leitfaden-Methode preisgeben — und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verurteilen u. s. w. — wozu sie sich doch bis jetzt nicht haben verstehen können. Wollen sie jedoch jene drei voraufgehenden Grundsätze mit allen ihren Konsequenzen gut heißen — nun, dann haben sie erfreulicherweise ihre regulativischen Irrtümer aufgegeben, dann sind wir eben einig.

Ziller, der nach Herbart und Mager für die wissenschaftliche Ausbildung der Theorie des Lehrplans auf deutschem Boden wohl am meisten gearbeitet hat, faßt bekanntlich unsere vier Grundsätze (nebst dem ihm eigentümlichen von den

„historischen Kulturstufen") zusammen unter dem Namen „Konzentration." Diese Bezeichnung ist nicht unberechtigt, da in jenen vier Grundsätzen neben andern Funktionen auch die des Konzentrierens steckt. Da aber früher eine Monographie über die Theorie des Lehrplans fehlte, und bei Ziller ihre einzelnen Grundsätze samt deren Verzweigungen nicht in deutlicher Sonderung herausgearbeitet sind: so hat das die bedauerliche Folge gehabt, daß man sich von seiner Konzentrationsidee vielfach nur eine höchst nebelhafte oder wohl gar recht verkehrte Vorstellung machte. In der That hatte sich in nicht wenigen Lehrerkreisen wider die Zillersche „Konzentration" viel Apathie und Antipathie angesammelt, bevor dieselbe ordentlich gekannt war. — Eingedenk des Goetheschen Wortes, „daß allgemeine Begriffe immer auf dem besten Wege sind, Unheil anzurichten," habe ich daher in meinen Aufsätzen zur Theorie des Lehrplans jenen zusammenfassenden Ausdruck „Konzentration" mit Fleiß vermieden, und dagegen mein Augenmerk darauf gerichtet, gerade die Einzel-Grundsätze klar und bestimmt herauszuheben — jedem überlassend, unter welchem allgemeinen Namen er das Ganze bringen wolle. Dadurch war wenigstens aller Nebelhaftigkeit thunlichst vorgebeugt. — Allerdings lagen außer diesem auch noch mehrere andere Gründe vor, welche dieses Verfahren anrieten. Ich will sie nennen, und kann nur dringend bitten, daß diejenigen Leser, denen die gute Sache am Herzen liegt, sich dieselben ja recht fest merken.

Erstlich ist der Name „Konzentration" für jene vier Lehrplans-Grundsätze zwar nicht unrichtig, aber auch nicht erschöpfend, da dieselben einen zweiten wichtigen Zweck enthalten, der nicht mit namhaft gemacht wird: die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer. Durch jenen Namen wird der Blick von diesem Zwecke der Lehrstoff-Verknüpfung abgelenkt. Das hat bereits sehr böse Folgen gehabt. Ich will beispielsweise nur an das Thema dieses Aufsatzes, an die wichtige gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht erinnern. Natürlich wird diese Wahrheit im Kreise der Zillerschen Schüler nicht verkannt, geschweige verleugnet. Und doch hat es geschehen können, daß die oben besprochenen Konsequenzen dieser Wahrheit, dieweil sie nicht unter den Gesichtspunkt des einheitlichen Gedankenkreises fallen, bisher noch niemals aus jenem Kreise energisch bekannt und verteidigt worden sind. Seit 20 Jahren habe ich vereinsamt dafür kämpfen müssen, bis jüngst wenigstens Dr. Rein und seine Mitarbeiter sich meiner erbarmt haben. Mittlerweile ist dann — um von andern Mißständen nicht zu reden — ein großer Teil der preuß. Schulen seit vielen Jahren mit einem verkümmerten Realunterricht belastet gewesen, und der Rechtsboden dieses Lehrfaches gründlich unterminiert worden.

Zum andern standen und stehen in der offiziellen Methodik jedem der vier Grundsätze aparte Hindernisse im Wege. Für jeden einzelnen muß besonders gestritten werden und zwar genau in ihrer Reihenfolge. Es würde ganz unnütz sein, über den zweiten zu disputieren, bevor der erste anerkannt ist, oder über den

dritten, bevor die beiden vorhergehenden gebilligt sind u. s. w. Man mußte sich daher hoch freuen, als die Allg. Best. wenigstens den 1. Grundsatz, wenn auch nur in seinem äußerlichsten Sinne, zur Ausführung brachten. Und wenn die preuß. Schulbehörde jetzt, nach 10 Jahren, endlich auch den 2. Grundsatz anerkännte und vom 3. etwa die wichtige Verbindung von Sach- und Sprachunterricht: so würde man wiederum alle Ursache haben, sich herzlich zu freuen, und könnte ihr gern noch etliche Jahre Zeit gönnen, um sich über die übrigen Punkte zu besinnen. Es ist somit klar, daß die Propaganda die Verteidigung der Einzel-Grundsätze ins Auge fassen und darin Schritt vor Schritt, ohne Heuschreckensprünge, vorgehen muß.

Der dritte Grund, der mich den Namen „Konzentration" vermeiden hieß, war historischer Art. Er bezieht sich auf eine Thatsache, welche der jüngeren Lehrergeneration vielleicht nur dunkel bekannt ist. Schon vor c. 30 Jahren lief einmal das Stichwort „Konzentration" durch die deutsche Schulwelt, und wurde eine Zeitlang mit großer Lebhaftigkeit verhandelt — selbstverständlich nur unter solchen Leuten, die für neue Gedanken zugänglich waren. Diese Bewegung rührte, wenn man nach dem ersten Ausgangspunkte fragt, von dem praktisch-genialen Jakotot in Löwen her. Sie hatte sonach mit demjenigen Konzentrations-Begriffe, wie er später auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik durch Ziller vertreten wurde, dem Ursprunge nach nichts zu thun. Wie weit eine begriffliche Verwandtschaft vorhanden war, wird sich weiter unten zeigen.

Das Interesse für Jakotots Methode war aber unter den deutschen Volksschullehrern nicht gleich anfangs erwacht, als die erste Kunde davon (1830 — durch die Schriften von Krieger, Braubach, Hofmann u. s. w.) nach Deutschland kam. Es geschah dies vielmehr erst 20 Jahre später (1850) durch Schulblattaufsätze von Schnell (Brandenburg), Völter (Württemberg), Jungklaaß (Schlesien), Löw (Prov. Sachsen) u. s. w., welche das Konzentrationsthema in Kurs brachten. Das Losungswort „Konzentration" war gleichsam die kurze Übersetzung von Jakotots bekanntem Satze: „Lerne Eins und beziehe alles andere darauf," den er beim fremdsprachlichen Unterricht, diesen als Centrum nehmend, mit großem Geschick ausgeführt hatte — so gut es gehen wollte. Diese Bewegung aus dem Anfange der 50ger Jahre ist aber damals fast gänzlich im Sande verlaufen. Das einzige greifbare Resultat, was sie der Folgezeit überliefert hat — allerdings auch ein glückliches — ist: unser bekannter „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe. Eine zweite Nachwirkung weniger erfreulicher Art werden wir unten kennen lernen. Was die damaligen eifrigen Verhandlungen und Bemühungen so unfruchtbar machte, läßt sich unschwer einsehen. Jakotots Satz: „Lerne Eins u. s. w.", war genial, aber unklar und darum leicht irreführend. Auf die Zweige eines und desselben Lehrgebietes angewandt, sprach er eine wichtige Wahrheit aus; wurde er aber auf die Gesamtheit der Lehrfächer, die

eben verschiedenartig sind, angewandt, so war man bereits auf dem Irrwege, zumal auf der Oberstufe. Das haben die deutschen Kommentatoren, deren Bestrebungen als solche übrigens alle Achtung verdienen, in ihrem Eifer übersehen. Dazu begingen sie den zweiten Fehler, die große Idee, welche ihnen vorschwebte, nach deutscher Art oder Unart in den hochklingenden, figürlich-mysteriösen allgemeinen Ausdruck „Konzentration" zu fassen — bevor sie ihren Inhalt klar und voll erfaßt hatten. Nun konnte die reformatorische Phantasie der Nachtreter erst recht ins Weite schweifen — um den vielversprechenden methodischen Stein der Weisen zu finden, oder vielmehr, da man ihn in jenem Zauberworte bereits zu besitzen meinte, um denselben jetzt flugs zur Anwendung zu bringen. Es war aber noch ein dritter Irrtum im Spiele, der schlimmste, der wahrscheinlich die anderen mit verschuldet hat. Man meinte, das große Problem, was der Phantasie vorschwebte, auf dem Gebiete des Lehrverfahrens lösen zu können, während es umgekehrt zunächst auf dem des Lehrplans angefaßt sein will. Der Irrtum ist erklärlich. Die deutsche Didaktik besaß damals keine Theorie des Lehrplans, bekümmerte sich auch nicht darum. Nicht einmal ihr 1. Grundsatz (Normalität), welcher die Voraussetzung der übrigen bildet, war ins reine gebracht, — ja nicht einmal das erste Stück der Normalität (Vollzahl der Lehrfächer); denn sonst hätten ja die Regulative nicht die Realien und das Zeichnen fallen lassen können. So liefen denn die Konzentrations-Freunde an der Stelle vorbei, wo die Mittel zur Ausführung lagen, um dahin zu eilen, wo sie nicht zu finden sind. Kein Wunder daher, daß die „praktischen" Experimentatoren mitunter auf die wunderlichsten und albernsten Einfälle gerieten. Man muß dergleichen selber gesehen oder mit eigenen Ohren gehört haben, um sie für möglich halten zu können. Ein paar Beispiele. Einst, auf einer Schulreise, führte mir ein Lehrer in einer einklassigen Schule die Konzentrationsmethode in folgender Weise vor. An einen Schönschreibe-Satz (Denkspruch), der gerade an der Wandtafel stand, wurden durch alle Stufen hindurch alle Lehrfächer angeknüpft. Da kam in raschem Fluge vor: Lautanalyse, Lesen, Buchstabieren, Orthographie, Grammatik, — Religion, Singen, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Rechnen und Zeichnen. Das hieß „konzentrierend" unterrichten. — Als Völter den Gedanken aufgriff, die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (in dem damaligen Sinne), und demgemäß auch der naturkundliche Unterricht bis zur Oberstufe hinauf an die biblische Geschichte angeschlossen und namentlich die bibl. Naturkunde fleißig berücksichtigt werden sollte: da machte ein eifriger Nachtreter auch allen Ernstes den Vorschlag, den Rechenstoff von unten bis oben vornehmlich aus der Bibel zu wählen.

Daß solche extravagierende Verirrungen dieses „Konzentrieren" bei allen nüchternen Leuten gründlich in Mißkredit brachten, ist nur zu begreiflich; das Wort galt fast für gleichbedeutend mit Schwindel, — so etwa, wie in unserer Zeit auf wirtschaftlichem Gebiete der Ausdruck „gründen".

Diese verspätete Jakototsche Konzentrations-Ära hatte aber noch einen andern Ausläufer, welcher nur zu geeignet war, jenes Stichwort noch schlimmer in Verruf zu bringen. Das Faktum ist auch der jüngeren Lehrergeneration wohlbekannt; doch scheint sein Ursprung vielfach verborgen geblieben oder in Vergessenheit geraten zu sein.

Rechnet man ab, was in den Regulativen politische Tendenz war (wohlfeile Schulmeister u. s. w.), ferner das, was aus alter Praxis stammte: dann ist alles übrige in diesem Lehrreglement, nach der guten wie nach der schlimmen Seite, nichts anderes als — der legislatorische Niederschlag jener verspäteten und doch verfrüheten „Konzentrierungs"-Begeisterung. Man braucht die Regulative nur flüchtig anzusehen, um die Belege haufenweise auflesen zu können. Summarisch sagt es schon der allgemeine Satz: „Der Lehrstoff ist überall in die nötige und zulässige Verbindung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesamtzwecke dient." Nicht wahr, das klingt schön? — so schön, wie wenn es richtig wäre. Es würde in der That auch richtig sein, wenn man als Sinn und Inhalt unsere vier Grundsätze des Lehrplans-Organismus hineindenkt. Sehen wir nun zu, wie die schönen Worte gemeint waren, — wie diese „nötige und zulässige Verbindung" der Lehrfächer vollzogen werden sollte. Sie hat zuvörderst dem selbständigen Realunterricht den Hals gekostet. Realunterricht und Sprachunterricht wurden — ohne alle Hexerei — im Lesebuche „konzentriert"; und das nannte man dann „vereinigten Sach- und Sprachunterricht". Das Münsterberger Seminar soll es gewesen sein, welches zuerst dieses Kunststück gemacht hat — wie ein Beteiligter in Schmids „Pädagogischer Encyklopädie" (Bd. I, S. 844)*) ernstmütig berichtet. Was die Regulative aus der Konzentrationsidee ergriffen und handhabten, das war, wie man sieht, nicht das, worin im rechten Verstande (der aber damals eben fehlte) ihr Wesen liegt — nämlich die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises und die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer, unbeschadet ihrer Selbständigkeit — sondern gerade das bloß sekundäre Moment, die Vereinfachung. Das war der fundamentale Irrtum der Regulative, — jenes Irrlicht, das schon so viele berückt hat und immer wieder von neuem berückt. Wenn jemand einen Obstbaum pflanzt, so fällt ihm seiner Zeit neben den gewünschten Früchten der kühlende Schatten gratis zu; für sich allein aber, ohne den Baum, ist dieser Schatten schlechterdings nicht zu haben.

*) Es ist sehr bedauerlich, daß dieses so reichhaltige und in vielem Betracht verdienstliche Werk in allen Fragen der Volksschul-Didaktik und der Schulverfassung so stark unter den Einfluß der Regulativ-Periode geraten konnte. Die Verfasser der meisten Artikel aus jenen Gebieten scheinen nichts davon gewußt zu haben, daß schon seit langem (in den Schriften Herbarts, Magers, Zahns u. a.) eine gediegenere und gesundere Pädagogik auf dem Plan und bereits in starkem Vorschreiten begriffen war.

So verhält es sich auch mit dem sekundären Momente des wahren Konzentrierens, der Vereinfachung. Dem Trachten nach der Hauptsache, nach den beiden wesentlichen Zwecken der wahren Konzentration, auf dem Wege der besprochenen vier Grundsätze fällt ein schönes Maß von Vereinfachung von selbst zu; wer diese Vereinfachung aber isoliert, ohne jene Zwecke und Mittel, haben will, der wird sie nicht erlangen, wenigstens nicht eine solche, die ein Segen ist; — vielleicht läuft er gar einem Irrwische nach, der ihn in einen Sumpf lockt, und das ist den Regulativen richtig begegnet.*) Jene „kunstvolle" Verbindung von Real- und Sprachunterricht, die das realistische Lernen im Sprachunterricht nebenbei besorgen ließ, war allerdings eine Vereinfachung, aber eine solche, die für die Realien gleichbedeutend war mit Konfiskation; nur sah es nicht so schlimm aus, denn es hieß ja „Konzentration". Mit dem Zeichnen machte dieses Vereinfachen noch weniger Umstände als mit den Realien: dieses Glied des Lehrkörpers wurde frischweg amputiert. Warum auch nicht? Man stopfte die Lücke mit der Fortschritts-Losung „Konzentration" zu und hatte dann obendrein noch Ehre davon. — Noch deutlicher tritt an einer andern Stelle hervor, wie wenig damals Wesen und Weg der wahren Konzentration gekannt waren, und wie dazu anstatt der vor allem gewünschten Vereinfachung, weil man sie auf falschem Wege suchte, die greulichste Multiplizierung herauskam. Es ist gerade die Stelle, wo die Regulative ein besonderes Verdienst beanspruchten und in den Augen ihrer Freunde auch wirklich besitzen sollten: der Religionsunterricht. Was finden wir dort? Von dem berüchtigten „Präsenthalten" der biblischen Geschichten und vom Memorieren der Perikopen wollen wir nicht einmal reden, da dieser didaktische Materialismus dem Gebiete des Lehrverfahrens angehört. Blicken wir lediglich auf den Lehrplan. Anstatt einer Verbindung der einzelnen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange, wie es unser zweiter Grundsatz fordert, findet sich auch hier das diametrale Gegenteil der proklamierten Vereinfachung: mindestens drei gesonderte Lehrgänge, wenn man günstig auslegt, sonst deren noch mehr. Hier sind also die sämtlichen Zwecke der wahren Konzentration verleugnet: die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, die gegenseitige Unterstützung der Lehrstoffe und obendrein die Vereinfachung. Was bleibt da von der Konzentration noch übrig? Und doch hieß das „Konzentration" und sogar „vereinfachende",

*) Mit dem übrigen Teile der Vereinfachung verhält es sich ebenso: er muß im richtigen Lehrverfahren gesucht werden, d. i. in den schulgerechten Lehr- und Lernoperationen. Wer diese treu ausführt — vorausgesetzt, daß er sie ausführen darf — der bekommt die benötigte Vereinfachung von selbst, ohne weitere Sorge und Mühe. Auf anderem, wohlfeilerem Wege ist sie nicht zu haben. — Die sog. Überbürdungsfrage ist für den Kundigen die einfachste von der Welt, aber für alle pädagogischen Dilettanten ein unerforschbares Geheimnis.

und alle theologischen Verehrer dieser neuen Schul-Ära klatschten Beifall und viele pädagogische dazu, — darob denn die hervorragendsten unter den theologischen verdientermaßen auch bald avancierten.

Wenn nun die übrigen Lehrer sahen, daß hier die Parole „Konzentration" schulregimentlich gebraucht wurde, um die Realien zu eskamotieren, das Zeichnen zu amputieren, den religiösen Lehrstoff bis zum schreiendsten Übermaß zu steigern, (ungerechnet, daß dabei die kundbaren Grundsätze des Lehrplans gänzlich und die des Lehrverfahrens wenigstens großenteils verleugnet waren); — wenn sie ferner sahen, wie dieses „konzentrierende" Volksschul-Regulativ dazu dienen mußte, um politischen und andern fremden Tendenzen zu lieb auch die Präparanden- und Seminarbildung „konzentrierend" zu erniedrigen, und dadurch erniedrigende Schulverfassungs-Einrichtungen aufrecht zu halten: ist es da zu verwundern, wenn ihrer viele wider das Wort „Konzentration" so verschnupft wurden, wie man nur immer gegen Thorheit, Täuscherei und Heuchelei verschnupft werden kann, und sie dieses Wort auch nicht einmal mehr aussprechen hören mochten?

Angesichts dieser historischen Vorgänge, die mir nur zu gut bekannt waren, werden die Leser verstehen, daß ich schon allein darin Grund genug hatte, in meinen Abhandlungen zur Theorie des Lehrplans dem generellen Ausdrucke „Konzentration" mit Fleiß aus dem Wege zu gehen, zumal derselbe entbehrlich ist, da der Ausdruck „organisches Ineinandergreifen der Lehrfächer" für die zusammenfassende Bezeichnung ausreicht und das konzentrierende Moment deutlich genug in den einzelnen Grundsätzen hervortritt. Aber wenn diese historische Warnung auch gar nicht vorhanden gewesen wäre, so würden doch schon die oben erwähnten sachlichen Gründe mich genugsam gewiesen haben, in diesen Erörterungen, wie überhaupt, die generellen Namen nur zur Notdurft zu gebrauchen, niemals aber als Parole, als Losung u. s. w., und dagegen die Kraft zum Überzeugen, zum Vordringen, in den klaren und bestimmten Einzel-Grundsätzen zu suchen. Demgemäß kann ich auch jetzt allen denjenigen, die mit Hand anlegen wollen, nur aufs dringlichste raten, niemals mit jemandem über ein *allgemeines* Stichwort zu disputieren, sondern lediglich Schritt vor Schritt und in strenger Reihenfolge die *Einzel-Forderungen* der Lehrplans-Organisation zu verteidigen.*)

* * *

*) Wie sich der obige Rat auch auf die von *Ziller* geforderte Berücksichtigung der „*historische Kulturstufen*" anwendet, sagt sich von selbst. Doch will ich noch eine zusätzliche Bemerkung beifügen.

Vorab ist festzuhalten, daß diese neue Forderung, wie wir oben sahen, *begrifflich nicht in die Reihe der vier konzentrierenden Grundsätze gehört*. Um keinen Nebel aufkommen zu lassen, muß man dieselbe daher in logischer Beziehung streng gesondert halten. Daraus folgt weiter: wenn über Konzentration des Unterrichts verhandelt wird, dann darf nie verlangt oder vorausgesetzt werden, daß jener Zillersche Grundsatz ohne weiteres schon stillschweigend mit eingerechnet sein solle. Wer das doch thut, der macht sich

Nehmen wir nach dieser Exkursion die oben zurückgestellte Frage auf: **Wie verhalten sich die Allg. Best. zu dem vierten Grundsatze** (centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung)?

Das läßt sich ausnehmend kurz sagen: sie ignorieren ihn; er ist ihnen gänzlich fremd. Fertig!

---

eines schlimmen Fehlers schuldig und bereitet selber der guten Sache Hindernisse: die Anerkennung der konzentrierenden Grundsätze wird aufgehalten, und die Verständigung über die „historischen Kulturstufen" wird zum wenigsten nicht gefördert. Ganz anders würde die Sache stehen, wenn die vier Konzentrations-Grundsätze bereits allgemein in Geltung wären. Darum muß jener separate Punkt auch durchaus separat verhandelt werden.

Von der begrifflichen Seite ab- und auf die praktische hingesehen, hat der Gedanke der „historischen Kulturstufen" in Zillers Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretische Erörterung dieser Idee in Zillers „Grundlegung", und ihre unterrichtliche Behandlung bei Rein („Erstes u. s. w. Schuljahr") achtsam liest, dem muß bald in die Augen springen, daß die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen", wie sie dort gefaßt sind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundsätze (d. i. die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises) erleichtert, sondern auch dieses Konzentrieren selbst beträchtlich verstärkt. Das steht also ebenfalls fest. — Daß diese Idee in ihrem allgemeinen Sinne einen gewissen psychologischen Anhalt und darum auch eine gewisse pädagogische Berechtigung habe, ist ohnehin wohl niemals bezweifelt worden. Haben doch auch früher schon manche Pädagogen davon gesprochen; nur wußten sie keinen Rat, wie der Gedanke praktisch gemacht werden könne. Ob nun die Stoffe, wodurch Ziller die historischen Kulturstufen im Lehrplane vertreten läßt, richtig gegriffen sind, und wie weit diese praktische Ausprägung des Gedankens auch in den wenigklassigen Schulen ausgeführt werden könne: das ist eben die Frage, um die es sich handelt.

Über meine Stellung zu dieser Frage habe ich mich in der Schrift „Der didaktische Materialismus" (S. 99 ff.) bereits näher ausgesprochen und muß hier darauf verweisen. Eins nur möchte ich noch beifügen resp. wiederholen.

Diese Frage ist bei weitem noch nicht in dem Maße monographisch durchgesprochen, daß die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könnte. Einen dankenswerten Beitrag dieser Art hat übrigens Herr Seminarlehrer Staude unlängst geliefert — in Reins „Pädagogische Studien" (neue Folge, 2. Heft). Nicht einmal die theoretische Seite — die psychologische Begründung und die Fixierung der Kulturstufen in der Geschichte — ist genügend erörtert; geschweige die praktische Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verschiedenen Schularten (ein- zwei- und mehrklassige Schule).

So weist also auch dieser Stand der Dinge — noch abgesehen von den bereits entstandenen Hemmnissen der Verständigung — nachdrücklich auf den oben ausgesprochenen Rat hin: Wem die Konzentration des Unterrichts am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundsätze sorgfältig geschieden von der Idee der „Kulturstufen", und helfe vor allem, daß wenigstens jene bald zur allgemeinen Geltung gelangen. Wie der vorliegende Aufsatz zeigt, ist schon allein an diesem Punkte noch übergenug zu thun.

Offen geredet — die Allg. Best. konnten auch nicht anders. „Konnten?" Nun ja; für solchen Fall drückt man sich, wie ich meine, so aus. Der Beweis läßt sich übrigens fast eben so schnell sagen wie die Behauptung.

Aus politischen Gründen — was man aber in der diplomatischen Sprache anders ausdrückt — mußten die Allg. Best. so gedacht und komponiert werden, daß auf ihrem Boden und unter ihrem Dache auch die sog. paritätischen Simultanschulen leben könnten. Da nun diese Simultanschulen den Religionsunterricht in den Winkel stellen müssen, so konnten doch die Allg. Best. nicht vorschreiben, daß er im Centrum stehen solle. Q. e. d. — Überdies würden ja sonst diese Schulen für herzkrank erklärt worden sein, und dann hätte ja das Ministerium später, auf etwaige Petitionen wider Simultanisierung, nicht den korrekten Bescheid geben können: die Simultanschule unterliege „keinen pädagogischen Bedenken" — (nämlich nach den Allg. Bestimmungen).

Hält man diesen Punkt fest, dann wird auch vollkommen verständlich, warum die Schulbehörden die tiefere Erfassung der Theorie des Lehrplans nun schon zehn Jahre lang so konsequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden fern gehalten haben*), — gerade so konsequent wie weiland zur Zeit der Regulative, nur damals aus andern Gründen. Daraus wird dann weiter verständlich, warum diese wissenschaftlichere Anschauung vom Lehrplane bisher auch in den Seminarien so schwer Eingang finden konnte.**)

Unsere Beleuchtung der Allg. Best. ist beendigt.

Sie hat ergeben, daß in der didaktischen Anschauung dieses Unterrichtsgesetzes die vier Hauptgrundsätze der Theorie des Lehrplans leider sämtlich fehlen, sämtlich — ohne Ausnahme.***)

Der tiefere Ursprung der Mißstände im Real- und Sprachunterricht, die uns zu dieser Untersuchung veranlaßten, hat sich uns deutlich erschlossen. Die

*) Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" möge sich das zu Herzen nehmen.

**) Beispielsweise sei nur an die denkwürdigen Verhandlungen des letzten Seminarlehrertages in Berlin (1880) über den Reinschen Vortrag (Präparanden- und Seminarbildung) erinnert. Bei diesem Thema handelt es sich darum, ob der Präparanden-Lehrplan qualitativ vollständig (1. Grundsatz) sein soll oder nicht, und ob der Seminar-Lehrplan monströs bleiben soll oder nicht; und das sind doch Fragen, die recht eigentlich zur Theorie des Lehrplans gehören und zwar zum A B C derselben.

***) Denn die beiden Einzelpunkte, worin die Allg. Best. mit jenen Grundsätzen zusammentreffen — die Vollzahl der Lehrfächer und der sog. „vereinigte Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe — sind, wie oben gezeigt wurde, nicht aus der wissenschaftlichen Erfassung des Lehrplans heraus gedacht, sondern stammen aus andern Quellen. Dieses Zusammentreffen ist zwar erfreulich, aber bloß etwas Zufälliges.

Fehler methodischer Art stammen, wie wir sahen, aus der Verleugnung des 3. Grundsatzes, der in erster Linie die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht fordert; und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen schreibt sich her — teils aus der vorgenannten Quelle, teils aus der Verleugnung des 1. Grundsatzes, der allem voraus die Normalität des Lehrplans verlangt, also unbedingt und überall.

Allein wie bedeutsam diese Mißstände im Real- und Sprachunterricht auch sind, da volle zwei Drittel aller Lehrgebiete darunter leiden, so bilden sie doch nur einen kleinen Bruchteil derjenigen methodischen Mängel, welche die Ignorierung der sämtlichen Grundsätze der Lehrplans-Organisation zur Folge hat, — ungerechnet die gefährlichen Konsequenzen, welche sich für die Existenzberechtigung der Realien daran knüpfen. Diese Lücke*) in den Allg. Best. ist in der That ein Gebrechen von wahrhaft kolossaler Tragweite. Es wird daher am Platze sein, die lange Reihe der Folgen übersichtlich vor das Auge zu rücken.

Aus der Verleugnung des I. Grundsatzes (Normalität) schreibt sich her:

1. die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen;
2. die Unsicherheit der Existenz des Realunterrichts überhaupt.

Aus der Verleugnung des II. Grundsatzes (Einheitlichkeit des Lehrganges in jedem zusammengesetzten Fache):

3. im Religionsunterricht — anstatt des einheitlichen Lehrganges drei resp. vier separate Lehrgänge;
4. im humanistischen Realgebiete — zwei Lehrgänge;
5. im naturkundlichen Realgebiete — zwei Lehrgänge;

   Abgesehen von den direkten Folgen dieses Auseinanderreißens zusammengehöriger Stoffe (indem einerseits kein einheitlicher Gedankenkreis entsteht und andrerseits die Stoffe sich nicht gegenseitig im Erkennen und Behalten unterstützen können), hat es auch noch die indirekte Folge:

6. daß das Übermaß des Lehrstoffes begünstigt wird.

   Da im Religionsunterricht, wo am schlimmsten wider den obigen Grundsatz gesündigt wird, dem einheitlichen Lehrgange noch andere als pädagogische Hindernisse im Wege stehen, während im Realunterricht die Reform von der Pädagogik allein abhängt, mithin hier leichter durchgesetzt werden kann: so verdient auch noch die Nachwirkung ernstlich beachtet zu werden,

7. daß die irrige theologische Ansicht, welche im Religionsunterricht von einem

*) Der Leser mag hier an meine frühere Äußerung („der didakt. Materialismus“ S. 14) gedenken: „die Mängel der Allg. Best. liegen weniger in dem, was sie sagen, als in dem, was sie verschweigen.“ Er wird jetzt verstehen, wie dies gemeint war.

einheitlichen Lehrgange nichts wissen will, durch das derzeitige schlechte Beispiel des Realunterrichts in ihrem Irrtum gestärkt wird;

während umgekehrt auch dort die Reform sich bald vollziehen würde, wenn die Schulmänner den obigen Grundsatz principiell anerkennten und kraft ihres pädagogischen Rechts im Realunterricht mit gutem Beispiele vorangingen.

Aus der Verleugnung des III. Grundsatzes (unterrichtliche Verbindung der verschiedenen Lehrfächer):

A. Verbindung von Sach- und Sprachunterricht:

8. der Realunterricht kann von der mangelhaften Leitfaden-Methode nicht loskommen;

9. der Sprachunterricht kann nicht zum vollen Litteraturprincip fortschreiten.

Abgesehen von den direkten Folgen dieser beiden Fehler (mangelhaftes realistisches Lernen und mangelhafte, dazu einseitige Sprachbildung), haben dieselben auch noch die indirekte Nachwirkung:

10. daß im Realunterricht das Stoffübermaß begünstigt wird;

11. daß im Sprachunterricht das Übermaß der Grammatik begünstigt wird;

12. daß im Sprachunterricht die Onomatik fehlt;

13. daß der Begriff des belletrist. Lesebuches nicht völlig aus seiner alten Verwirrung herauskommen kann:

was dann wieder zum Mißbrauch dieses Buches verleitet (s. ein- und zweiklassige Schule), und noch andere trübselige Dinge im Gefolge hat.*)

B. Verbindung von Sach- und Formunterricht;

C. Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

[Da diese beiden Forderungen oben in der Untersuchung nicht näher zur Sprache gekommen sind, so wollen wir auch hier daran vorbeigehen. Der Leser darf übrigens getrost dafür ein halbes Dutzend Einzelmängel zu der laufenden Reihe hinzurechnen.]

---

*) Zwei dieser „Trübseligkeiten" sind oben in der Untersuchung mit Absicht nicht erwähnt worden, obwohl sie vor den Füßen liegen. Eine will ich hier wenigstens nennen: das bösartige Monopol- resp. Pfründen-System, dem die Schulbehörde bei den belletrist. Lesebüchern die Thür geöffnet hat. (Andere Triebkräfte brauchen darum nicht ausgeschlossen zu sein.) Die zweite möge der Leser selbst suchen. Freilich wird ihm wahrscheinlich auch noch nicht sofort klar sein, wie denn das Monopolsystem mit der Nebelhaftigkeit des Lesebuch-Begriffs zusammenhängen könne. Nun, wenn er diese Verbindungsbrücke findet — es ist eine gewisse irrige Vorstellung von der pädagogischen (kulturpolitischen) Bedeutung des sog. Lesebuchs — dann hat er die ungenannte zweite Trübseligkeit. — Es giebt bekanntlich Einsichten in den Zusammenhang des Weltlaufs, die nur da in den rechten Händen, d. i. fruchtbar sind, wo sie durch eigenes Nachdenken erworben werden.

Aus der Verleugnung des IV. Grundsatzes (centrale Stellung des Religionsunterrichts):

14. der religiös-sittliche Gedankenkreis des Zöglings bleibt zu isoliert und hat darum auf die anderen Gedankenkreise zu wenig Einfluß;

oder mit andern Worten: im Lehrplan fehlt unter den Maßnahmen für die Gesinnungs- und Charakterbildung gerade das, was in einem Gewölbe der Schlußstein ist.

Dazu kommt die Konsequenz:

15. mit der Ignorierung des 4. Grundsatzes wird die parität. Simultanschule, wo der Religionsunterricht isoliert steht, für eben so normal erklärt als die konfessionelle, d. i. die einheitliche Schule.*)

Aus der Verleugnung aller 4 Gründe zusammen:

Durch den 1. Grundsatz wird die Vollzahl der Lehrfächer zwar proklamiert, aber nicht demonstriert; erst durch die drei folgenden Grundsätze erhält die Vollzahl ihre Erklärung und Begründung. Wo daher alle vier Grundsätze fehlen oder auch nur die drei letztern, da hat das die Folge,

16. daß es bloß dem Zufall unterliegt, ob die Zahl der Lehrfächer glücklich voll gegriffen wird, oder eine Überzahl oder eine Minderzahl herauskommt;

wie letzteres den ein- und zweiklassigen Schulen auch richtig passiert ist.

Daraus folgt ferner speciell für den Realunterricht in jetziger Zeit:

17. daß kein didaktischer Rechtsboden höchst schwach ist, —

so schwach, daß es nicht einmal eines besonders starken Druckes von oben bedarf, um dieses Lehrfach mit allen seinen Leitfäden in den Abgrund sinken zu lassen.

Diese Gefahr steigert sich noch, weil die im Dienste der Allg. Best. stehenden Leitfäden tagtäglich geschäftig sind, durch die von ihnen verschuldeten Mängel im realistischen Lernen und im Lesen den Rechtsboden des Realunterrichts immer mehr zu unterminieren — bis er von selber einbricht.

Da haben wir übersichtlich vor Augen, was für einen Unterschied es macht, ob der Lehrplan laienhaft als ein purer Haufen von Lehrfächern, oder wissen-

*) Hierbei sei aber nochmals darauf aufmerksam gemacht, daß der 4. Grundsatz nur dann Halt und wirklichen Wert hat, wenn die drei übrigen Grundsätze seine Unterlage bilden. Ohne diese schwebt er in der Luft und ist nicht viel mehr als eine Phrase. Im Grunde ist er noch weniger als das, nämlich eine Phrase, hinter der ein Widerspruch, eine Lüge steckt; denn von einer Einheitlichkeit des Gesamtgedankenkreises reden im Interesse der religiösen Erziehung und daneben im Religionsunterricht selbst das Gegenteil der Einheitlichkeit dulden — das reimt sich doch schlecht. Darum: entweder weg mit der Phrasenmacherei — oder man erkenne auch die paritätische Schule als normal an.

schaftlich als ein organisches Geglieder begriffen wird. Hatte ich nun recht, oben zu sagen, daß jene Lücke in den Allg. Best. ein Gebrechen von eminenter Tragweite sei?

Noch eine Bemerkung wider Mißdeutung oder Mißbrauch — dann können wir schließen.

Der vorstehende Aufsatz, zumal der letzte Abschnitt, hat in den Allg. Best. eine lange Reihe schlimmer Mängel und Schwächen bloßgelegt. Aber nirgends ist in allgemeinen Ausdrücken, ins blaue hinein, getadelt worden; vielmehr wurden die gemeinten Fehler stets so bestimmt wie möglich bezeichnet und zugleich eben so bestimmt die entsprechenden Reformen genannt. Gleichwohl mag es Leute geben, welche, dieweil sie zur Sache just nichts zu sagen wissen, jetzt wie weiland bei der Schulverfassungskritik mich aus ihrem konservativ-politischen Katechismus belehren wollen: es sei nicht patriotisch, an obrigkeitlichen Anordnungen, zumal an hohen, so mit einem Male die volle Blöße aufzudecken. Darauf ist meinerseits nur zu bemerken — nicht zur Verantwortung, bloß um meine Meinung zu sagen: mein Gewissen will mit solchem Patriotismus nichts zu schaffen haben, der es fertig bringt, sauer süß und süß sauer zu nennen, und dessen Konservatismus darin besteht, alte Mißstände „wie eine ewige Krankheit forterben" und dadurch „Elend zu hohen Jahren kommen zu lassen." Daneben weiß ich wohl, was ein Christ der Obrigkeit und ihren Ordnungen schuldig ist, und bin allezeit beflissen gewesen, darnach zu thun.

Vielleicht gedenkt aber ein sonderlich Kluger, der sich nicht so kurzer Hand abschütteln lassen will, mich zu inquirieren: warum denn meine Kritik samt den dringlichen Reformvorschlägen nicht früher gekommen wäre? warum sie erst ein ganzes Jahrzehnt hätte verstreichen lassen? — Wohlan, darauf soll ihm eine genaue Antwort werden, und ich denke, daß er dann auf ein weiteres Inquirieren gern verzichten wird.

Alles, was in der vorliegenden Abhandlung zur Sprache kommt, das ist schon **vorlängst** von mir zur Sprache gebracht worden **und zwar sofort nach dem Erscheinen der Allg. Best.**, und noch anderes dazu, was diesmal übergangen werden mußte (Lehrverfahren), und alles noch ausführlicher als hier. Zuerst in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873), zu welcher Arbeit schon am zweiten Tage nach dem Erscheinen der Allg. Best. das Papier zurechtgelegt wurde. Das Buch war, so wie es vorliegt, in meinem Sinne noch nicht ganz fertig: es fehlte das Kapitel von der Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander; aber ich hatte Eile. Dem neuen Unterrichtsgesetze droheten viele Gefahren; die bedrohlichsten aber lagen, wie ich mir sagen mußte, in seinen Fehlern und Schwächen. Da drängte es mich, so viel als möglich dazu zu helfen, daß es

wenigstens nicht durch seine eigenen Mängel wieder zu Fall käme. Das rückständige Kapitel folgte sodann in dem Ergänzungsaufsatze über „Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer" (Ev. Schulbl., 1875). Damit war die Theorie des Lehrplans, so weit sie mir sich erschlossen hatte, vollständig dargelegt. Wer also meine Stellung zu den Allg. Best. in allem, was zur Theorie von der organischen Gliederung des Lehrplans gehört und daraus folgt, **wissen wollte**: der konnte es aus der genannten Monographie sicher und genau erfahren. Daß die Anhänger der Regulative in der Schulinspektion, den Seminarien und Volksschulen, die doch von ihrem Standpunkte aus vieles an den Allg. Best. zu tadeln wußten und jede derartige öffentliche Kritik gewöhnlich sorgfältig buchten, von jenen meinen Abhandlungen auch nur Notiz genommen hätten, — davon ist mir aus ihrer pädagogischen und theologischen Presse nichts bekannt geworden; wie denn andrerseits unter denen, welche die Allg. Best. freudig begrüßten, die Anhänger der Leitfaden-Methode gleichfalls meistens teilnahmlos an jener Monographie vorbeigegangen sind.

Nunmehr konnte ich mich zur Theorie des Lehrverfahrens wenden, um auch bei diesem zweiten Teile der Methodik meine Bedenken wider die von den Allg. Bestimmungen und ihren Exekutoren geduldete resp. gelehrte und protegierte Lehrweise darzulegen. Das ist geschehen — zunächst in der pädagogisch-psychologischen Abhandlung über „Die schulmäßige Entwickelung der Begriffe" (1877), wobei zugleich die schulgerechten Lehr- und Lernoperationen (zur Durcharbeitung des Stoffes in jeder Lektion) entwickelt wurden. Sodann — da dieses schrecklich „theoretische" Elaborat, wie zu erwarten war, an den bezeichneten Stellen erst recht keinen Anklang finden konnte — in andringlicherer Weise in der Abhandlung: „Der didaktische Materialismus". Hier wurde das, was in dem vorigen Aufsatze „theoretisch" über das Lehrverfahren gesagt war, nunmehr in aller Form auch kritisch angewandt — zwar nicht direkt auf die Allg. Bestimmungen, sondern auf die von den Schulbehörden gut geheißene und protegierte Lehr- und Aufsichtspraxis, natürlich unter Vorkehrung der handgreiflich-anschaulichsten Charakterbeispiele. Die genaue Adresse war übrigens auch durch den Nebentitel „eine zeitgeschichtliche Betrachtung" unmißverständlich bezeichnet. — Ich kann somit für den obigen Inquierenten auch hier nur wiederholen: wem daran lag, meine Stellung zu dem Lehrverfahren der Allg. Bestimmungen zu wissen, dem war dazu die ausgiebigste Gelegenheit geboten.

So hat also nicht erst der vorliegende Aufsatz wider die Mängel der Allg. Bestimmungen Zeugnis abgelegt; es ist dies vielmehr **ein ganzes Jahrzehnt hindurch** uno tenore und nach meinen besten Kräften geschehen.

Aus guten Gründen waren aber die ersten jener Publikationen der Form nach vornehmlich theoretisch-erörternder Art; eine Kritik in direkter Anwendung

auf die Allg. Bestimmungen wurde mit Fleiß vermieden. Unter den damaligen Umständen war diese Form der Aufsätze gerade durch ihren Zweck aufs bestimmteste gewiesen. Dieser Zweck bestand eben darin, die durch die Allg. Best. gewonnenen Fortschritte festzuhalten, was aber nach meiner Überzeugung nur dadurch geschehen konnte, daß die daran hängenden Mängel möglichst bald weggeschafft wurden. Nun hatte aber diese neue Unterrichtsordnung prinzipielle Gegner — aus allerlei Gründen, und deren Zahl war groß. Der Lehrerstand dagegen mußte in ihr einen großen Fortschritt erblicken im Vergleich zu den Regulativen, — auch schon im Volksschulreglement, noch mehr aber in den Bestimmungen über die Präparanden- und Seminarbildung und in der eingerichteten Rektorprüfung. Ihm mußte daher auch anliegen, die neue Volksschul-Lehrordnung trotz aller anhaftenden Schwächen principiell aufrecht zu halten, — schon darum, weil die anderen wichtigen Reglements darauf ruheten. Fiel jene, so fielen diese mit. Eine direkte Kritik der Allg. Best. von meinem Standpunkte aus, unter Aufdeckung aller speciellen Mängel, hätte daher von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte. Bei dem rein theoretischen Charakter meiner ersten Abhandlungen war diese Gefahr jedoch nicht zu befürchten. Ich wußte nur zu gut, daß die meisten Anhänger der Regulative, zumal die theologischen und parlamentarischen, solche Schriften gar nicht einmal lesen. Wurden dieselben da und dort doch gelesen, und fand man, daß die darin erörterten Grundsätze an den Allg. Best. Kritik übten, so konnte auch nicht verborgen bleiben, daß diese Kritik sich noch stärker wider die Regulative kehrte. Zu Gunsten der alten Lehrordnung ließen sich also diese Grundsätze schlechterdings nicht verwenden. Bei Lesern anderer Art durfte getrost vorausgesetzt werden, daß sie wüßten, meine Reformvorschläge zielten in erster Linie lediglich dahin, die durch die neue Lehrordnung gewonnenen Fortschritte zu befestigen.

Aber auch noch von einer andern Seite her wurde ich gewiesen, jene Publikationen so einzurichten, wie es geschehen ist, und überdies mit dem Erstlinge derselben möglichst zu eilen, — beides eben im Interesse der Allg. Best. selbst. Als durch das neue Volksschulreglement, wie ich lebhaft gewünscht hatte, die Vollzahl der Lehrfächer eingeführt wurde, während doch die notwendigen Vorbedingungen ignoriert waren — nämlich die Grundsätze der organischen Gliederung des Lehrplans und jene unerläßlichen Forderungen, welche ein gründliches Lernen an das Lehrverfahren stellt: da sah ich voraus, daß bei der traditionellen Lehrweise und der traditionellen Schulaufsicht unvermeidlich ein gräuliches Stoffübermaß nebst dem obligaten Hetzen, Stopfen, Plagen und Seufzen hereinbrechen würde.*) Ich sah ferner voraus, daß dann viele Lehrer, und wohl gerade

*) S. das Nähere in der Schrift: „Der didaktische Materialismus."

die besseren zuerst, bald dieses Stopfens und Plagens leid werden, aber, dieweil ihnen die wahren Quellen des Übels unbekannt wären, den Grund in den hinzugekommenen Realien suchen würden, · also gerade da, wo das Hauptverdienst der Allg. Bestimmungen liegt, mit dem dieselben stehen und — fallen. In der That, das neue Unterrichtsgesetz bedurfte dringend des Schutzes und der Stütze — vom ersten Tage an, aber nicht sowohl wegen der Stärke seiner Gegner, als wegen der großen methodischen Mängel, welche an den gewonnenen Fortschritten hingen, und wegen der Schwäche seiner Freunde gerade auch im Lehrerstande. Darum beeilte ich mich, wenigstens diejenigen Kollegen, welche durch meine Feder erreichbar wären, auf die wahren Quellen der ihnen drohenden oder bereits fühlbaren Übel aufmerksam zu machen — zuerst durch die Hauptschrift, die „Grundlinien", und dann fortgesetzt durch die folgenden Abhandlungen. Ich durfte zuversichtlich hoffen, daß schon die „Grundlinien" denjenigen Lehrern, welche dieses Schriftchen einer näheren Beachtung würdigten, einen zwiefachen Dienst leisten würden. Einmal war ihnen durch den Aufschluß über die eigentlichen Ursachen der anrückenden Stoffüberbürdung guter Rat angeboten, wie sie sich (durch bessere Einrichtung des Lehrplans u. s. w.) wider jenes Übel schützen könnten, so weit es die obwaltenden Umstände überhaupt zuließen. Das wollte in solcher Lage viel bedeuten, und schon diese Wirkung allein war wohl des Schreibens wert. Zum andern: wenn jenen Kollegen der wahre, tiefere Sitz der Mängel in den Allg. Bestimmungen wirklich klar wurde, dann blieben sie auch davor bewahrt, durch bloßes Lamentieren über das Lehrstoffübermaß (infolge des eingeführten Realunterrichts) den in der Vollzahl der Lehrfächer glücklich errungenen Fortschritt, der die Vorbedingung aller weiteren Fortschritte bildet, wieder untergraben zu helfen, — wie dies leider anderwärts aus Unkenntnis, wenn auch vielleicht in guter Meinung, nur zu überreich geschehen ist. Daß diese beiden Wirkungen der „Grundlinien", wo sie wirklich eintraten, eben auch den Allg. Bestimmungen zu gute kommen mußten, sagt sich von selbst.

Fragt man nach dem Erfolge der vorbeschriebenen zehnjährigen Bemühungen, so läßt sich, was den Lehrerstand betrifft, allerdings sagen, daß diese Arbeit nicht vergeblich gewesen ist. Wie aus öffentlichen Zeugnissen in Schulblättern und Konferenzen und außerdem aus vielen Privatzuschriften hervorgeht, giebt es bereits eine nicht geringe Zahl von Lehrerkreisen, welche den in den „Grundlinien" u. s. w. entwickelten methodischen Grundsätzen in allem wesentlichen zustimmen. Daneben giebt es freilich auch noch sehr viele Lehrer, welche nur die symptomatischen Übel kennen und darum lediglich die bekannte Klageformel vom Stoffübermaß still oder laut herseufzen; und vielleicht ist die Zahl derjenigen nicht geringer, welche die Mängel der hergebrachten Methode (im Lehrplan und Lehrverfahren) auch nicht einmal fühlen, mithin die darin liegende Gefährdung der Allg. Bestimmungen nicht merken, obgleich sie ihnen in dem Schicksale der

ein- und zweiklassigen Schulen deutlich vor den Augen steht, — oder gar aus Indolenz sich gar nicht um diese Gefahr bekümmern. Im Blick auf diese Lehrerkreise muß allerdings dringend gewünscht werden, daß bald zahlreichere und tüchtigere Kräfte zum Schutze der guten Sache mit eintreten möchten. — Was sodann die Schulbehörden betrifft, so ist meines Wissens in den seit 1872 ergangenen Unterrichtsverfügungen keine Andeutung vorgekommen, daß die von mir vertretenen Grundsätze des Lehrplans und des Lehrverfahrens dort Gehör und Anklang gefunden hätten. In den Kreisen der offiziellen Methodik scheinen sonach meine im Laufe dieser zehn Jahre erschienenen didaktischen Schriften, obwohl sie gerade zum Schutze der durch die Allg. Bestimmungen gewonnenen Fortschritte gemeint waren, nichts anderes als „die Stimme eines Predigers in der Wüste" gewesen zu sein.

Bei dieser Lage der Dinge war klar, daß, wenn noch andringlicher als bisher an die hochnötige Fortbildung der Allg. Bestimmungen gemahnt werden sollte, dann der Weg der direkten Kritik betreten werden mußte. Aus naheliegenden Gründen hätte ich diese Aufgabe am liebsten anderen, rüstigeren Kräften überlassen. So war auch mein Entschluß. Da wurde mir durch eine besondere Veranlassung diese beschwerliche und unliebsame Schlußarbeit doch unter die Hände geschoben. Ein heimatlicher Lehrerkreis ersuchte mich zu anfang der letzten Landtagssession, für einen gewissen Zweck — von dem hier nicht weiter zu reden ist — eine Denkschrift zu verfassen.*) Das ist geschehen. Als Manuskript hat der Aufsatz leider nichts genützt. Da er nun doch einmal geschrieben war, so dachte ich, man könne versuchen, ob er nicht im Druck etwas mehr Nutzen zu stiften vermöchte. In der vorliegenden Abhandlung haben die Leser jene Denkschrift vor sich; nur ist das ursprüngliche Manuskript stellenweise erweitert und dann im vierten Abschnitte durch die entsprechende eingehende Beleuchtung der Allg. Bestimmungen ergänzt worden.

„Ob aber in der obigen Vorführung so zahlreicher Mängel und Schwächen der Allg. Bestimmungen nicht auch eine starke Anklage steckt?" — Nun, wenn das einer meint, dann möchte ich wissen, wo denn auf preußischem Boden diejenigen sind, welche sich moralisch berechtigt fühlen, eine solche Anklage zu erheben. Die Anhänger der Regulative unzweifelhaft nicht. Und die übrigen? Sie werden sich erst zu besinnen haben, was denn aus ihrer Mitte vor 1872 dafür gearbeitet worden ist, daß bei der Abfassung der neuen Lehrordnung jene Fehler nicht hätten vorkommen können. Die Sache liegt doch, wie die voraufgegangenen Erörterungen gezeigt haben, einfach so. Alle Mängel, welche oben vom Standpunkte der Theorie des Lehrplans in den Allg. Bestimmungen nachgewiesen

*) Vielleicht findet sich einer der Barmer Kollegen oder Schulvorsteher veranlaßt, über diese Angelegenheit und ihren interessanten Verlauf genaueres in diesem Blatte mitzuteilen.

wurden, — sie sind nichts anderes als ein Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Regulativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wurde. Wie war das auch anders zu erwarten? In der Regulativ-Ära haben die Seminare ohne Zweifel recht fleißig ihre praktische Arbeit gethan — in der Weise, die ihnen vorgeschrieben war. Daß aber damals aus ihrer Mitte irgend welche Anregung und Bemühung zur Fortbildung der Theorie des Lehrplans ausgegangen wäre, — davon ist wenigstens in der litterarischen Öffentlichkeit nichts bekannt geworden.

Was mir bekannt geworden ist, besteht lediglich darin, daß dort mein Dringen auf einen einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht auf mehrfachen ausdrücklichen Widerspruch stieß und meine Empfehlung des vollen Litteraturprincips im Sprachunterricht ignoriert wurde. Wenn nun die Stellen, von wo die Fortbildung der Volksschul-Methodik in erster Linie erwartet werden muß, damals wenigstens hinsichtlich der Theorie des Lehrplans dem konservativen laisser-aller huldigten — vom Lehrverfahren wollen wir diesmal nicht reden — was ließ sich dann von minder berufenen Stellen erwarten? Die mit Aktenarbeit belasteten Schulräte und die Parlamentarier darf man doch nicht für diese wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe in Anspruch nehmen. Dazu waren Herbarts Psychologie und Pädagogik damals, wie schon lange vorher, auf den preußischen Universitäten wie geächtet, — Magers Schriften vergessen, auch unter den Volksschullehrern ohnehin wenig bekannt geworden, — und Zillers erstes didaktisches Werk („Grundlegung" 2c.) erschien erst 1865, um vorab auf längere Zeit zum Ladenhüten verurteilt zu bleiben. Daß unter diesen Umständen die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers bei den Unterrichtsgesetzgebern hätte ernstliche Beachtung finden sollen, darf billigerweise vollends nicht beansprucht werden. — Erst 1872 kam bekanntlich wieder etwas mehr Bewegung in die pädagogische Gedankenwelt. Hier muß aber daran erinnert werden, was häufig übersehen wird, daß in der ministeriellen Volksschul-Konferenz alle methodischen Fragen ausdrücklich von der Verhandlung ausgeschlossen waren.*) Es ist wirklich ganz naturgesetzlich

*) Nur zuweilen wurden einzelne methodische Punkte, z. B. beim Religionsunterricht, gleichsam im Vorbeigehen kurz berührt. In dieser Weise versuchte ich daher beim Verhandeln über die Realien auch etwas aus der Theorie des Lehrplans einzuflechten. Das oben mitgeteilte Schema der Lehrfächer, welches auf ihr unterrichtliches Ineinandergreifen symbolisch hindeutet, war bereits dargelegt. Als aber meine Auseinandersetzung dazu überging, die wichtigsten Lehr- und Lernoperationen zu charakterisieren, um dadurch den Sinn jener schematischen Gruppierung der Lehrfächer zu zeigen und namentlich die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht zu empfehlen, — da bemerkte der Vorsitzende, daß die Konferenz auf die Methodik nicht eingehen dürfe, sondern diese Fragen den Technikern überlassen müsse. Natürlich that es mir sehr leid, auf den berührten, so tief eingreifenden Fragekomplex nicht eingehen zu können; allein ich mußte anerkennen, daß der Hr. Minister von seinem Standpunkte aus recht hatte. Aber auch davon abgesehen, —

zugegangen, wenn die Allg. Best. hinsichtlich der Theorie des Lehrplans genau in die Fußtapfen der Regulative getreten sind. Soll nun dieserhalb ein Vorwurf erhoben werden, so darf man ihn gewiß nicht ausschließlich an die nächsten Autoren der neuen Lehrordnung adressieren, nicht einmal vornehmlich; vielmehr haben noch sehr viele andere ehrenwerte Leute — oben und unten, rechts und links — darauf Anspruch, ganz besonders in den Seminarien.

Ein anderes wäre es, wenn davon die Rede sein soll, warum seitdem ein ganzes langes Jahrzehnt hat dahingehen können, ohne daß an jenen zahlreichen Mängeln der Allg. Best. auch nur ein Titelchen gebessert worden ist. (Bei den konservativen Regulativen wurde schon nach 5 Jahren — unter dem Minister v. Bethmann-Hollweg — eine Revision vorgenommen.) Daß jene Mängel nicht genügend zur Sprache gebracht worden seien, kann, wie die obigen Mitteilungen bewiesen haben, jetzt nicht mehr geltend gemacht werden. Überdies steht diese mahnende Stimme, die zur Zeit der Regulative freilich eine sehr einsame war, schon längst nicht mehr allein. Im Verlaufe der letztern 9 Jahre haben sich zu dem Ev. Schulblatte noch drei neue pädagogische Zeitschriften gesellt, welche die Grundsätze des organischen Ineinandergreifens der Lehrfächer mit Entschiedenheit vertreten.*) Auch sind in manchen andern Schulblättern wiederholt Artikel aus derselbigen didaktischen Anschauung heraus erschienen. Für die rasch zunehmende Verbreitung dieser Anschauung zeugt ferner — was in meinen Augen ein besonders erfreuliches Zeichen ist — daß Zillers „Grundlegung", worin dieselbe zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhange entwickelt wurde, nach überstandener Winterperiode so schnellen Absatz fand, daß das Werk jetzt schon seit längerer Zeit auf eine neue Auflage wartet. An deutlichen

welcher praktische Erfolg wäre von der weiteren Auseinandersetzung zu erwarten gewesen, da ein Thema, wozu ein Buch erforderlich ist, sich ja nicht in einer Konferenzrede abhandeln läßt? Nach Lage der Dinge würde etwa eine Weile darüber kreuz und quer disputiert worden sein, — mit dem mutmaßlichen Ergebnis, daß die von mir vertretene Ansicht doch schließlich ganz einsam gestanden hätte. In der That schienen auch die Schriftführer meinen bezüglichen Bemerkungen so wenig Bedeutung beigelegt zu haben, daß in dem Protokoll nichts davon erwähnt wurde, nicht einmal das leicht behaltbare Lehrplans-Schema. Nur in einem Berichte, den eine Berliner Zeitung damals über die betreffende Sitzung brachte, fand sich auch die kurze Notiz, daß ich eine „sinnige" Gruppierung der Lehrfächer vorgeführt hätte. Ja wohl, — „sinnig"; aber was war ihr Sinn? Der hatte eben nicht verständlich dargelegt werden können. In der That würde es mich recht gefreut haben, wenn wenigstens jene „sinnige" Gruppierung der Lehrfächer durch einen glücklichen Zufall in die Allg. Best. hineingespielt worden wäre; denn ich möchte glauben, daß dann manche nachdenksame Leser diesem Fingerzeige in die organische Gliederung des Lehrplans aus eigenem Antriebe weiter nachgegangen sein würden.

*) 1. „Deutsche Blätter für Unterricht u. Erziehung," von Mann, Langensalza.
2. „Pädagogische Studien," von Dr. Rein, Seminardirektor in Eisenach.
3. „Die Erziehungsschule," von Dr. Barth, Schuldirektor in Leipzig.

und mannigfaltigen Zeugnissen wider den Standpunkt, aus dem die beklagten Irrtümer der Allg. Best. entsprungen sind, hat es sonach nicht gefehlt. Auch sind die praktischen Folgen jener Irrtümer längst vielen Lehrern an den Lernresultaten sichtbar und dazu auch häufig noch auf anderem Wege übel fühlbar geworden. Wenn daher jemand ob des langen zehnjährigen „konservativen" Gehenlassens der Schulbehörde jetzt nicht mehr bloß klagen zu dürfen glaubt, so weiß ich leider nichts dagegen zu sagen — wenn nicht etwa der oben erwähnte Umstand als Entschuldigung gelten kann, daß die Pädagogik nun einmal die gehorsame Dienerin der Politik sein muß. Nur fragt es sich wieder, an welche offizielle Adresse die Anklage gerichtet werden soll. Ich kann also nur wiederholen: soll ein Vorwurf erhoben werden, dann verlangt jedenfalls die Billigkeit, daß er unter die Vielen, welche darauf ein Anrecht haben, proportional verteilt werde.

Doch lassen wir dieses Kapitel. Reden wir lieber davon, was um der Schule und der Lehrer willen für die Sache selbst zu wünschen und von der Schulbehörde zu erbitten wäre.

Jedenfalls nicht eine sofortige befehlsmäßige Einführung der oben besprochenen Lehrplans-Grundsätze. Das Oktroyieren thut auf dem methodischen Gebiete nicht gut. Es giebt noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche teils mit jenen Grundsätzen nicht hinlänglich bekannt, teils über den einen oder andern Punkt noch nicht mit sich selbst im reinen sind. Hier haben zunächst die Seminarien ihre Aufgabe. Wer im Realunterricht seinen kompendiarischen Leitfaden nicht missen will, der behalte ihn, bis er es leid ist, und das Übermaß der Grammatik dazu. Und wer im Religionsunterricht und in den beiden Realgebieten lieber die herkömmlichen vielen Lehrgänge hat als einen einheitlichen, der behalte sie samt dem obligaten Stoffübermaß ebenfalls, bis er ihrer überdrüssig wird.

Unser Wunsch kann daher nur dahin gehen, daß die Bahn des gewiesenen Fortschrittes frei gegeben werde — für diejenigen, welche sie betreten wollen. Es wird sich dabei vornehmlich um die zwei Punkte handeln, wo bestimmte schulregimentliche Hindernisse im Wege stehen:

1. um Zulassung der vollen gegenseitigen Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht — wozu dann namentlich gehört, daß anstatt des realistischen „kleinen Leitfadens" ein Realbuch mit ausführlicher Darstellung gebraucht und die Grammatik zu Gunsten der Onomatik entsprechend ermäßigt werden darf;

2. um Zulassung eines einheitlichen Lehrganges in den drei sachunterrichtlichen Fächern — also auch im Religionsunterricht, wenigstens da, wo die konkurrierende kirchliche Instanz damit einverstanden ist.

Die übrigen Konsequenzen der vier Grundsätze haben dann von selbst freien Weg, da ihre Ausführung fast ganz dem Lehrverfahren zufällt.

In einen kurzen Satz gefaßt, heißt das: **Freiheit** für die bezeichneten methodischen Fortschritte — zur Vertiefung der **intellektuellen** und **Gesinnungsbildung**.

Ob dieser Wunsch bald in Erfüllung gehen kann, **weiß ich nicht**. Ich will nicht prophezeien, denn es ist doppelt und dreifach mißlich auf einem Gebiete, dessen Entwickelung und Wege von fremden Mächten abhängig sind. Darf man davon absehen, dann ist mir unzweifelhaft: bevor das jetzt beginnende zweite Jahrzehnt zu Ende gegangen ist, werden die genannten Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans in allen preußischen Seminarien gelehrt und in allen besseren Volksschulen in Übung sein — sei es mit Willen der Allg. Best., oder ohne sie. Die Regulative, die nicht reformiert sein wollten, haben nur noch acht Jahre über das erste Jahrzehnt hinaus bestanden.

Es hat mir einst tief in die Seele geschnitten, als bei einer Verhandlung in der ministeriellen Schulkonferenz der Autor der Regulative erregt herausstöhnte: „Es rast der See und will sein Opfer haben." Ich dachte dabei an diejenigen, welche seine Protektion genossen, aber nichts dazu gethan hatten, um dem Manne rechtzeitig aus seinen Irrtümern herauszuhelfen.

G., den 18. Oktober 1882. F. W. Dörpfeld.

Schulreden von Professor J. Hülsmann.*)

3. Die Ehrfurcht.

Der jetzigen Zeit (1844) läßt sich viel Schlimmes nachsagen, und zwar mit großem und vollem Rechte. Aber auch viel Gutes und vieles keimt und regt sich in den Gemütern und im Leben des ganzen Volkes, was eine freudige Entwicklung, reiche Ernte verspricht. Wer dies einsieht, der hat nun auch ein Recht, einzelnes Schlimme um so tiefer zu beklagen. Zu dem Schlimmsten, was es im sittlichen Leben unter uns giebt, rechne ich eine Erscheinung, die nicht etwa ich oder dieser und jener Mann, sondern die besonnensten und weisesten bemerken und tief bedauern: ich meine die Abnahme der Ehrfurcht.

Einmal sagen wir: Die hochachtende Scheu des Niedern gegen die Höheren, der Jugend gegen die Erwachsenen, der geistig Unmündigen gegen die Mündigen hat wirklich, ja sie hat leider abgenommen, wenn man unsere Zeit noch mit der am Anfang unseres Jahrhunderts vergleicht. Was ein bei den Alten in ihren besseren Zeiten so hochgerühmte Tugend war: Scheu und Ehrfurcht vor dem Alter;

*) S. die Vorbemerkung zu Nr. 1 u. 2 dieser Reden in Heft 6 d. Bl.

was selbst bei den weniger rohen Stämmen der Wilden eine heilige Sitte ist; was eine Zierde unseres Volkes gewesen; was als Gottes heiliges Gebot im Alten und Neuen Testament uns hingestellt ist, an das Gebot geknüpft, welches Verheißung hat: das fängt in unserem deutschen Vaterlande wie in andern Ländern an zu verschwinden. Das Gefühl, es ist ein Unterschied zwischen mir, dem Knaben, und heranreifenden Jüngling, und zwischen dem schon viel erprobten, geplagten und erfahrenen Manne und Greise; das Gefühl, dieser Unterschied darf sich in mir durch nichts, auch nicht dadurch verwischen, daß ich in diesen und jenen Dingen sogar mehr Kenntnisse habe; dies Gefühl fängt an, der Jugend immer fremder zu werden. Woher das kommt, das wollen wir hier nicht untersuchen. Der Ursachen sind auf allen Seiten sehr viele. Aber das weiß ich, daß diese Erscheinung, mag man sie nun im Verhältnisse der Jugend zum Alter oder in dem der Niederen zu den Höheren erkennen, daß diese Erscheinung eine der traurigsten ist, die der um das Wohl der Menschheit, an dem Wachstum bürgerlichen Gedeihens, an dem Kommen des Reiches Gottes teilnehmende Mann nur machen kann.

Denn — und dies ist nur eine der traurigen, damit zusammenhängenden Erscheinungen — denn wo d i e s e allernatürlichste Scheu fehlt, da fehlt der Boden, auf dem jede andere E h r f u r c h t wachsen kann. Ehrfurcht überhaupt gehört nicht zu den Dingen, die wir so von Natur mitbringen, sie will anerzogen, angebildet und eingewöhnt, sie will zart und schonend gepflegt werden, wo sie gedeihen soll. Von Haus aus ist etwas in uns, was sich gegen das Sittlich-Große, gegen das Edle und Reine, wenn es unsere volle Anerkennung verlangt, wehrt, nur gar zu nahe liegt es uns, die erhabene Erscheinung, die uns lästig wird, weg zu räsonnieren, weg zu spotten. Deswegen ist es so wichtig, daß wir das Gefühl der Kindesehrfurcht, der Kindesscheu pflegen, sei es gegen Eltern oder gegen Lehrer oder gegen Erwachsene und Alte überhaupt. Denn die Ehrfurcht ist etwas Großes. Wie herrlich, wenn wir fähig sind, vor dem Reinen, vor dem Heiligen, vor dem Göttlichen ehrfürchtig zu staunen! Edle Demütigung, die vor dem Großen sich niederzubeugen weiß, edel, weil gerade in ihr das Bewußtsein unserer höchsten Würde hervorbricht. Glücklich, wer jenes Gefühles so recht fähig ist. Wie sehr dies wahr ist, das wißt ihr noch nicht. Für jetzt muß ich es euch überlassen, es mir zu g l a u b e n. Gott gebe, daß ihr es einst selbst erfahret.

Nicht alle erfahren es. Viele sind ebenso wenig imstande, vor der Reinheit, vor dem starken göttlichen Mute, vor der Liebe und Treue, die es noch in der Welt giebt, Ehrfurcht zu haben, als sie fähig sind, bessere Menschen wahrhaft zu achten oder ihnen zu vertrauen. Wollt ihr es können, so müßt ihr alles thun, um das Gefühl der Ehrfurcht in den zarten Anfängen zu hegen; ihr müßt das um so mehr thun, je weniger ihr es bisher vielleicht gethan habt und je weniger

ihr durch die allgemeine Sitte darin unterstützt werdet; ihr müßt vor allem euch vor dem Seelengift hüten, das sich in der oft so unschuldig scheinenden Neigung verbirgt, irgend etwas über euch stehendes lächerlich zu machen. Alles, was es von göttlicher Einrichtung und geachteter Sitte giebt, sei es euch nun einleuchtend oder nicht, bietet dem mehr oder minder leichtsinnigen Spott, bietet dem das einzelne betrachtenden Verstande Seiten dar, die ins Lächerliche gezogen werden können: hütet euch davor. Nichts derart darf von Spott und scheine es noch so unschuldig, berührt werden; wo es dennoch von euch geschieht, da tretet davor zurück wie vor einem Frevel. Ja, erlaubt euch nicht einmal, z. B. ein Lied, welches aus irgend einer edlen Stimmung der Seele hervorgegangen ist und welches in besseren Stunden euch selbst zu begeistern fähig wäre, zu verhudeln; selbst was man Travestie nennt, müßt ihr verabscheuen, es muß euch innerlich wehe thun und anekeln.

So pflegt man in sich die heilige hohe Ehrfurcht, so bewahrt man sich den zarten feinen Sinn für das Reine und Heilige, den zarten Sinn, der auch Männern so wohl steht, der eine Quelle tiefer Freuden ist, der zu den Tugenden und zu den Seligkeiten zugleich gerechnet werden muß. Eine vor allem Großen, vor allem Reinen, ja eine vor allem Demütigen ehrfürchtige Seele wolle Gottes Gnade in uns allen, in euch Schülern wie in uns Lehrern, gedeihen lassen. Amen.

4. Segen der Schule als einer Zuchtanstalt.

Es ist sonderbar. Wenn man jemandem sagt: „Danke Gott dafür, daß du so und so gut erzogen worden bist," so läßt er sich das wohl gefallen; sagt man ihm aber: „Danke Gott, daß du erzogen wirst," so wird das nicht ohne ein murrendes, widerstrebendes Gefühl abgehen. Und doch läßt er es sich ganz gern gefallen, wenn man ihm zuruft: „sei froh, daß du Gelegenheit hast, etwas zu lernen." Das sind wohl merkwürdige Widersprüche, auf deren Lösung ich hier auch nicht einmal hindeuten will. Ich will nur darauf hinweisen, daß die Schule sich den Schülern gegenüber in einem ganz ähnlichen Falle befindet. Wollte sie sagen: Freuet euch, daß Gott euch in diese Zuchtanstalt hineingestellt hat, so würde sie auf wenig freudige Anerkennung rechnen können, wogegen auf eine gewiß dankbare Anerkennung für das, was hier gelernt wird, eher gerechnet werden dürfte. Und doch hat die Schule das größte Recht, auch dafür Dank zu erwarten, daß sie als Lehranstalt zugleich auch ziehen, aufziehen hilft, und sie braucht diesen Anspruch nicht erst davon abhängig zu machen, ob er eingesehen und anerkannt wird oder nicht. Wer es aber weiß, daß wir immer und überall unter göttlicher Zucht stehen, und daß wir ohne dieselbe nichts werden würden, der wird sich über jedes Mittel freuen müssen, das ihm besonders geboten wird. Ich will in Beziehung auf die Schule nur auf einiges aufmerksam machen. Die Schule ist

eine Stätte des Gehorsams und der Entsagung — sie würde ihr Wesen aufgeben, wenn sie das nicht sein wollte — beide Dinge aber sind unerläßliche Zuchtmittel des Willens und dadurch des geistigen Lebens überhaupt.

Aber, Gehorsam eine Zucht d. h. eine Stärkung und eine Reinigung des Willens? Ist nicht das so oft gehörte Losungswort dabei dies, man müsse den eigenen Willen brechen? Und doch soll ihn dies Brechen nicht bloß reinigen sondern auch stärken? Allerdings. Weswegen sollen Eltern schon bei kleinen Kindern so sehr darauf bestehen, daß das geschehe, was sie befehlen? Etwa deswegen, weil dasjenige, was das Kind vielleicht will, immer das Falsche, ihr Wille immer und in jedem Falle der bessere wäre? Die Regel ist dies, häufig aber kann auch das Gegenteil eintreten. Freilich wird auch das Schlechte verboten und das Bessere geboten. Aber sehr häufig ist dieser Unterschied zwischen dem Gebietenden und dem Gehorchenden nicht da. Es ist vielmehr so. Das Kind kommt nur mit der Anlage des Willens auf die Welt; und selbst diese Anlage ist nicht mehr rein und unversehrt. Überläßt man es nun sich selbst, so geht es jedem Eindrucke nach, den es empfängt; es will jetzt dies, im nächsten Augenblicke, wo ihm etwas anderes vor die Augen oder in die Seele tritt, etwas anderes. Das soll es nicht; es soll lernen diese Einzeleindrücke besiegen, es soll stätig und ohne beständig zu flattern wollen lernen; es soll das falsche bald dies bald jenes Wollen brechen. Das heißt den innern Willen brechen, nämlich die eigenen Einfälle, die den wirklichen Willen in jedem Augenblick stören und aufheben, für nichts achten lernen, es soll einen festen Willen bekommen lernen: vor allem, es soll wollen lernen, nicht was es wohl möchte, sondern was es soll.

Haben wir, ihr und ich, eine andere Aufgabe im Leben? Und wollen wir glauben, es gäbe eine Zeit, wo wir nicht mehr zu lernen haben, das zu wollen, was wir sollen? Nein, Gott gebe, daß uns die Gelegenheit und die Fähigkeit dazu niemals ausgeht; und danket ihr Gott, daß euch die Gelegenheit, Gehorsam zu üben, noch gegeben ist. Wollt ihn üben.

Dieselbe Trägheit und Kraftlosigkeit des Willens, die ihn so leicht durch allerlei Nebendinge von seiner Richtung abziehen läßt, und die überwunden werden muß, wenn etwas aus uns werden soll, hat auch in den regelmäßigen Arbeiten der Schule einen Feind, der sie ertöten hilft. Wer sich selber überlassen bleibt, wer schon in seiner Jugend unter vielerlei, was er zu thun wohl Lust hat, nur wählen darf, der verfällt gewöhnlich der Erfahrung gemäß in jene ohnmächtige Zerstreutheit, in jenes Herumflattern des Geistes, in jenes Herumvagieren in seinen Gedanken, in das bald hieran bald daran etwas thun: es fehlt seinem Geiste an der Energie des Willens, daher an der Energie des Gedankens, er bleibt ein jämmerlicher Mensch, weil es ihm an der nötigen strengen Zucht gefehlt hat. Es mag euch manche Arbeit unerfreulich, langweilig vielleicht diese oder jene sein. Müßte sie nur nicht fertig sein, ihr würdet dieses oder jenes unter-

nehmen, was euch entweder nützlicher oder doch angenehmer erscheint: aber es geht eben nicht: an diese seid ihr, ist euer Geist durch eine äußere Notwendigkeit gebunden. Freut euch darüber, und thut es gerne. Ihr lernt auch dabei wieder nicht bloß thun und wollen, was ihr sollt — denn die Gewöhnung hat auch eine sittliche, eine das Gute hineinbildende Macht — sondern ihr lernt stätig, anhaltend arbeiten, ihr lernt mit Ernst und Gewissenhaftigkeit arbeiten, ihr lernt gründlich arbeiten; wogegen die Erfahrung zeigt, daß diejenigen, welche solcher oder ähnlicher Schulen oder ähnlicher Zuchtmittel entbehrten, an den Fragen der Wissenschaft auch später nur herumzunaschen, herumzutappen vermögen, zufrieden, wenn sie nur ihr schwaches geistiges Gelüsten daran befriedigt haben.

Gott aber erhalte und mehre uns allen, wie wir hier sind, die Lust, den Willen und die Fähigkeit, uns erziehen zu lassen durch alle Mittel, die er uns bietet, so lange wir leben; er gebe uns die Freudigkeit, uns seinen Zuchtmitteln auch dann freudig zu unterwerfen und uns ihnen hinzugeben, wenn sie uns auch hart erscheinen: und hart werden uns allen noch viele erscheinen, ehe wir sterben. Ja, er stärke den reinen Willen nach der Reinigung und Kräftigung unseres Wesens, daß wir die Zuchtmittel, auch die harten, uns zu erbitten vermögen von seiner Gnade! Amen.

5. Die Abhängigkeit des Erkennens von der Liebe.

Ein Wort eines der bedeutendsten Menschen, die je gelebt haben, des französischen Mathematikers Pascal, ist als besonders wahr und tief häufig nachgesprochen worden; ich meine dies, daß man menschliche Dinge kennen muß, um sie zu lieben, göttliche aber lieben, um sie zu kennen. Und wer etwas weiß und erfahren hat auf diesem Gebiete, der weiß auch, wie wahr besonders das letzte Glied dieser Behauptung ist. Man kann fast immer darauf rechnen: ergiebt sich ein gottentfremdetes, liebeleeres, dem Ewigen abgewendetes Gemüt dem Denken über die übersinnlichen Dinge, so wird sich ihm alles ganz von selbst, je weniger es selbst zugleich von Scheu vor dem uralten Heiligen zurückgehalten wird, zur Karrikatur verunstalten, und Unglaube oder doch Zweifel, ja auch wohl Spott und Zerstörung sind die Ausbeute, die der Forschende davon trägt. So will es eben das Gesetz, daß man das Göttliche lieben muß, um es zu erkennen. Am Ende ist es ganz dasselbe, wenn ein berühmter Kirchenlehrer des Mittelalters den Grundsatz aufstellte, der so oft von oberflächlichen Geistern verlacht worden ist: ich glaube, damit ich verstehe (credo ut intelligam). Oder — um noch weiter zurückzugehen, wenn Johannes in seinem Briefe sagt: es ist noch nicht erschienen, was u. s. w.; wenn es aber erscheinen wird, so wissen wir, daß wir ihm ähnlich sein werden, denn wir werden ihn sehen, wie er ist; er erkennt also darin, daß wir ihn sehen werden, wie er ist, den Grund, warum er behaupten kann, wir werden Gott gleich sein; in der Verähnlichung mit Gott d. h. in der reinen voll-

kommenen Liebe zu Gott liegt die einzige Möglichkeit, Gott wahrhaft zu erkennen. Oder, wenn der Herr selber sagt: Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen.

Aber wir können wirklich noch weiter gehen, als Pascal in jenem Ausspruch ging. Wir dürfen sagen: auch menschliche Dinge erkennen wir nur in dem Maße, als wir sie lieben. Ein gemeiner, unedler Sinn ist nicht fähig, das Gute und wahrhaft Liebenswerte, noch weniger das Aufrichtige und selbst Aufopferungsvolle in den Handlungen Anderer zu erkennen. Er liebt eben das Gute nicht: deswegen kann er es auch in andern nicht finden. In den Handlungen anderer, auch der reinsten und besten, sieht er umsomehr Eigennutz und Selbstsucht im Hintergrunde, je preiswürdiger die Gesinnung des Handelnden erscheinen mag: er vermag also dem Guten nichts Gutes zuzutrauen, er wittert überall versteckte Eigenliebe, heimlichen Ehrgeiz oder gar Gewinnsucht. So macht er es im gewöhnlichen Leben, so macht er es selbst auf dem Gebiete der Geschichte und des öffentlichen Lebens, und auch hier ist es oft genug vorgekommen, daß die edelsten Handlungen als Eingebungen der kleinlichsten Selbstsucht verschrieen worden sind. Wir wissen es ja, Vertrauen zu haben, das ist eine sittliche Fähigkeit, nicht eine natürliche Gabe. Nicht jeder hat es und kann es haben; oder vielmehr, jeder kann es nur haben in dem Maße, als seine sittliche Güte selbst wächst, als er das Gemeine und Selbstsüchtige aus sich selber verschwinden sieht. Jeder kann es nur haben in dem Maße, als er das Gute liebt: und in diesem selben Maße kann er das in andern vorhandene Gute erkennen und darauf bauen.

6. Kann man auch zu viel wissen?

An Leuten die das, was sie wissen und verstehen sollen, nicht wissen, fehlt es auf der Welt nicht. Man hat immer darüber geklagt und klagt noch fortwährend darüber in allen Ständen. Eine andere Klage ist zwar seltener, aber doch häufig genug, um auch euch wohl schon zu Ohren gekommen zu sein: die Klage, daß jemand zu viel wisse. Die Sache ist wichtig, wichtiger als ihr es einzusehen vermöget. Wenigstens ist es der Mühe wert, daß wir uns ein Urteil zu bilden suchen, wie es sich eigentlich damit verhalte. Kann man denn wirklich wohl zu viel wissen?

Ehe wir uns nach einer Entscheidung über diese Frage umsehen, sehen wir zu, wie wir sie zu verstehen haben. Was heißt das: zu viel wissen? Zu viel heißt jedenfalls, mehr als uns gut ist, also etwas zu unserm Schaden wissen. Es muß also ein Gut geben, welches durch ein Wissen verletzt, gestört werden kann, und zwar ein höheres als das Wissen selbst. Giebt es ein solches? Ist nicht das Wissen selbst das höchste? Nein. Es ist ein hohes Gut, aber das Höchste ist es nicht. Daran brauche ich ja nur zu erinnern, daß man viel, sehr viel wissen kann und doch ein verächtlicher und innerlich unglücklicher Mensch sein.

Der eigentliche Wert des Menschen liegt in etwas anderem; das eigentliche Gut für den Menschen ist ein anderes: es ist die sittliche Reinheit, die sittliche Güte, Treue, Liebe, Wahrhaftigkeit und, was damit auf das engste zusammenhängt, die Gemeinschaft des Menschen mit der höchsten Liebe, mit Gott: wahrhaftige, sittliche Frömmigkeit. Dies ist das Höchste, dies giebt allein dem Menschen seinen Wert vor Gott und vor Menschen, dies allein erfreut ihn dauernd und in der tiefsten Seele, dies beseligt ihn. Hiernach muß also das Übermaß des Wissens ein solches sein, welches seine sittliche Reinheit und Kraft untergräbt und die Quelle, aus der diese sittliche Reinheit und Kraft allein immer wieder erneuert werden kann, die wahrhaftige Religion, zerstört.

Wir fragen weiter: Kann es denn wohl etwas in der Welt geben, welches, wenn wir es wissen, Sittlichkeit und Religion zerstören muß; etwas, was also in einem nicht scheinbaren, sondern in einem wirklich unauflöslichen Widerspruche mit dem Guten und mit wahrer Frömmigkeit stände? Was sollen wir darauf antworten?

Wir sagen: Nein. Derart giebt es nichts in der Welt. Und um so zu antworten, brauchen wir nicht erst alles, was gewußt werden kann, selber erkannt zu haben. Auch ohne diese Kenntnis zu besitzen, müssen wir sagen: das Gute als das einzig wertgebende, das Gewissen als das gewisseste, was es für uns in der Welt giebt, bezeugen uns: nach dem Gesetze des Guten, für das Gute und Heilige sind alle Dinge in der Welt eingerichtet. Schon Plato sagt: das Gute ist mehr als das Sein der Dinge selbst, und von ihm aus sind alle Dinge geordnet; und ebendasselbe bezeugt sich dem sittlich-wahrhaftigen Menschen immer von neuem. Es kann keine Erkenntnis, kein Wissen geben, das so gewiß und sicher wäre, wie das Wissen von dem ewig bleibenden Wert des Guten, und dem Verwerflichen und Vergehenden des Bösen. Wenn ich nun eine vollkommene Erkenntnis von der Welt und ihren Gesetzen hätte, eine alles durchschauende, so würde sich dies mir bestätigen müssen; ich würde dann auch im einzelnen und im ganzen einsehen, daß das Gute die alles ordnende, alles beherrschende Macht sei, und meine sittliche Festigkeit müßte dadurch nur um so größer werden.

Wenn sich dies nun so verhält; wenn nichts in der Welt, eigentlich und richtig erkannt, mich im Guten und Frommen muß irre machen können, vielmehr die vollkommenste Einsicht mich darin befestigen muß, so kann ich also auf die Frage: kann man auch zuviel wissen? antworten: Allerdings eigentlich nicht. Jedes Zuvielwissen ist eigentlich ein Zuwenig wissen. Irgend eine Erkenntnis wird schädlich, wo es an anderen Erkenntnissen fehlt, die die erste, schädliche berichtigen, in das richtige Verhältnis zum Ganzen setze. Gerade dies ist aber so sehr häufig der Fall und muß immer wieder von neuem vorkommen können. Deswegen kann man auch mit so großem Rechte sagen: Allerdings kann man zuviel wissen.

Und zwar wird das dann eintreten, wenn die Erkenntnisse an der Gewißheit des ewigen Gutes, an dem Glauben, daß das Gute, die Treue, die Wahrheit, die Liebe das Ewige und Bleibende und allein Wert und Seligkeit Gebende sei, wenn die Erkenntnisse an diesem Glauben rütteln und dem Geiste des Menschen das Gebet, die Zuversicht zu dem lebendigen heiligen Gott rauben wollen. Freilich ist das nur da zu besorgen, wo die vollständige, die vollkommene, oder die höhere berichtigende Erkenntnis zur Ergänzung fehlte. Aber wo ist die? Wer hat sie? Wer hat nicht noch tausend Lücken?

Wer wäre also vor Gefahr eines solchen zerstörenden Wissens sicher? Auch ihr nicht. Es giebt zwar gewiß welche unter euch, die sich um die schweren Fragen, die jetzt jedem Studierenden nahe gerückt werden, nicht bekümmern und nur sorgen werden, daß sie ausstudiert durchs Examen kommen. Aber gerade die Strebenden unter euch, diejenigen, denen es um Licht und Wahrheit selbst zu thun ist, die werden, wenn ihnen schon jetzt das Gute lieb und ein hoher Besitz geworden ist, die werden nach nicht vielen Jahren vielleicht schon traurig sein, daß manches, was sie dann zu hören und zu lernen nicht umhin können, sie an allem zweifeln mache, was ihnen bisher als ein Halt und Hort auf dem Wege des Lebens erschienen ist. Wie traurig, wenn sie nun darin stecken bleiben! Dann hätten sie ja zuviel gelernt. Und tausende bleiben wirklich darin stecken. Tausende lesen, hören Dinge, die sie an allem Heiligen, an aller Hoffnung irre machen. Wohl ihnen noch, wenn sie darum t r a u e r n. Aber wahrhaft beklagenswert, wenn ihnen das, wie so oft, F r e u d e macht, da sie nun nicht imstande sind, durch tieferes Eindringen zu erkennen, wie nichtig das doch war, was sie irre machte. Wie viele, besonders unter den Halbgebildeten, werden durch Bücher, durch Äußerungen völlig um allen Halt und um allen Trost gebracht, durch Bücher, die der tiefer Gebildete als oberflächlich und nichtig erkennt und lächelnd oder zürnend beiseite schiebt. Wie mancher ist glücklich, getrost, heiter und zuversichtlich bei seinem einfachen Kinderglauben und fühlt sich dadurch bewahrt vor vielem Bösen, während ein anderer, der etwas mehr d. h. gerade f ü r i h n zuviel weiß, alle diese Güter verloren hat.

Aber auch dann weiß jemand zuviel, wenn er durch das Wissen von der treuen Erfüllung seiner Pflicht abgehalten wird. Er hat allerlei Erkenntnisse zusammengenascht: nun ist ihm sein einfaches Amt, sein Handwerk, sein Beruf mit der Selbstverleugnung, die überall darin verlangt wird, nicht mehr recht der Mühe wert. Hätte er weniger gelernt, so würde er sich in seinem Kreise begnügen. Er hat nicht die sittliche Kraft, die ja überhaupt alles Wissen begleiten und heiligen muß. Hätte er Treue genug und Selbstverleugnung und heiligen Mut, so schadete ihm sein Wissen nicht.

Zweierlei wollen wir uns hieraus merken. Einmal, daß wir nicht dazu beitragen sollen, daß jemand durch ein ihm nicht passendes Wissen innerlich zerstört

oder äußerlich unglücklich gemacht werde; und sodann, daß wir nichts wichtigeres zu thun haben, als durch Pflege des Gewissens, durch Wahrhaftigkeit und Selbstverleugnung, durch Gebet und Gottsuchen dem Guten in uns eine solche Macht zu geben, daß uns künftig Gott aus jeder Verirrung des Wissens herausführen könne.

7. Die wahre Entwicklung besteht in einer Umkehr.

Eine frisch wachsende Pflanze, ein kräftig und munter sich bewegendes Tier sind Erscheinungen, an denen wir uns ergötzen können. Sie bedürfen in der Natur nicht erst vieler Pflege und Erziehung, um so zu werden, daß wir sie gern anschauen; sie wachsen von selber frisch und fröhlich auf, wenn nicht ungünstige Hemmungen, noch dazu meist durch Menschen veranlaßt, hinzutreten, und je mehr sie alle Kräfte und Anlagen, die noch unentwickelt in ihnen vorhanden sind, ausbilden können, je mehr das innerlich Lebendige sich in einem entsprechenden Leibe verwirklichen kann, desto schöner, desto vollkommener stellen sie sich uns dar. Wie reizend ist eine sich entwickelnde oder eine entwickelte — und in diesem Worte entwickelt liegt ja schon angedeutet, daß alles Innere von Anlagen und Kräften ein Äußeres geworden ist, daß es aus der Dunkelheit des Keimes, aus den verborgenen Falten des Lebens heraus nun völlig ausgebreitet daliegt — wie reizend ist eine völlig entwickelte Rose, wie anmutig bewegt sich der Vogel — man glaubt es diesen Erscheinungen anzusehen, wie sie in innerer Lust, Freude und Gesundheit blühen und spielen.

Ist es mit dem Menschen auch so? Auch unser inneres Leben verbirgt eine Fülle von Anlagen und Kräften, die noch nur zum Teil uns selbst und der Welt bewußt und bekannt geworden sind; eine unermeßliche Tiefe von Leben und Kraft liegt in uns. Können wir auch nur so wie die andern Naturwesen ruhig daran arbeiten, daß sie alle, sowie sie sich in uns zu regen beginnen, ans Tageslicht treten? Dürfen wir hoffen, daß auch wir der Seele nach schöne Menschenbilder werden, uns selbst zu Friede und Freude und andern zur Lust, wenn wir nur frisch und kühn alles, was sich in uns regt von Trieb und Streben — wenn wir dies alles nur zu entwickeln suchen, aus dem Dunkel, worin es bis jetzt gelegen, aus der Ohnmacht ans Tageslicht, zur Kraft zu bringen? Oder haben wir vielleicht höchstens, damit nicht eine Seite unseres geistigen Wesens, eine Anlage etwas übermächtig die andere hindere, nur zu mäßigen hie und da, nur zu beschränken nach dem Gesetze der Schönheit, so wie etwa der Gärtner der schönen Blume, dem vollen Baume hie und da noch etwas nachhilft? Werden wir mit solchem Verfahren, mit diesem Streben, mit diesem Entwickeln aller in uns vorhandenen Anlagen und Triebe möglichst vollkommene Menschen werden, und so das Wesen eines Menschen darstellen?

Was ihr darauf antworten würdet, wenn ihr Antwort darauf geben solltet,

das weiß ich nicht. Einer Beherzigung ist die Frage wert, sie wird sich den Denkenden und Strebenden unter euch nicht zum letzten Male, wenn auch nicht in dieser Fassung, dargeboten haben, und von gar vielen in der Welt wird sie bejaht.

Ja, wenn der Mensch mit lauter gesunden Anlagen, mit unter einander harmonischen Kräften auf die Welt käme, wie die Pflanze und das Tier, dann könnte er jede in dem Maße, wie es das gegenseitige Verhältnis derselben von selber ergäbe, ausbilden, und auf diesem Wege würde er, was er soll. Aber so ist es nicht. Wir sind krank von Haus aus. Gerade die besten, die höchsten Triebe, diejenigen, in denen das eigentliche Menschsein besteht, sind gebunden in uns und können nicht zur freien Entfaltung kommen, und nicht allein drängen sich die niedern, untergeordneten gewaltsam hervor, sondern es ist sogar ein lebenzerstörender Keim in uns, ein im höheren Sinn selbstmörderischer Trieb, der uns von der Quelle des Lebens, von Gott, losreißt und uns in Widerspruch setzt mit den höchsten Gesetzen unseres Daseins. So ist es. Oder werden diejenigen unter euch, die schon etwas an sich und in sich erfahren haben, es anders meinen? Haben sie die bittere tötende Gewalt selber auch noch nicht in ihrem Innern kennen gelernt, so müssen sie sie an den Früchten erkennen. Sie haben sich gehen lassen von Jugend auf, sie stehen noch in derselben Richtung des ganzen innern Lebens, worin sie gestanden haben, soweit ihr Bewußtsein zurückreicht — das setze ich von den meisten, die hier sind, voraus — seid ihr nun auch so lebensvolle frische Erscheinungen, wie die Blume und das Wild, spiegelt sich in euch auch so das innere Wohlbehagen und die vollste Lust, wie in der Rose und in der Nachtigall, seid ihr, sind wir alle so innerlich vergnügt, zufrieden, heiter, frisch und kräftig im jugendlichen Behagen und Kraftgefühl? O nein, so ist es nicht. Mancher von euch hat schon ganz andere Erfahrungen gemacht, und wer von euch die schlimmsten einer Trübseligkeit und halber Verzweiflung noch nicht gemacht hat, der denke nur, daß die finstere Wolke in der Brust nur auf Gelegenheit wartet, sich über ihn zu legen. Denn so kindisch und eigenliebig werden wir doch nicht sein wollen, daß wir die Schuld von dem allen auf andere wälzen? Aber selbst wenn wir das thäten, so würden wir damit nur dasselbe eingestehen, daß nämlich die ganze Menschheit krank sei.

Wir sind von dem Centrum des Lebens, von Gott, abgewichen; wir haben unsere Wurzeln, mit denen wir Kraft zu saugen haben, erst wieder einzusenken in die göttliche Tiefe, um dann volle Genüge und ewige Jugend und Seligkeit zu finden, einen unerschöpflichen Lebensborn. Aber dazu bedarf es einer völligen Umkehr, also ganz etwas anderes als frische und kühne Entwickelung jedes Vorhandenen; Befreiung des Besten in uns aus seinen Banden, Versöhnung für die gehäufte Schuld, Hinwendung zu dem Gott, von dem wir uns losgerissen haben und von dem wir uns getrennt fühlen. Diese Versöhnung, diese Befreiung wird

uns angeboten; die Möglichkeit ist in Jesu Christo gegeben, dessen versöhnendes Leiden in diesen Wochen uns ins Gedächtnis gerufen wird, und der auch uns zurufen läßt: Lasset euch versöhnen mit Gott. Möchten wir alle diesen Weg gehen!

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar, aus Briefen an einen Freund.

IV.

„Neue, große Systeme der Erziehungswissenschaft gleichen Treibhäusern, in denen eine mannigfaltige, zum Teil ungewöhnliche Flora zusammengedrängt ist; nicht jedem Eintretenden sagt die Luft darin zu, die künstlichen Beete muten ihn fremdartig an, es wird ihm schwer, sich ganze Felder mit den Pflänzchen bedeckt zu denken. Und freilich fordert die Arbeit des Umpflanzens einen sorgsamen Spatenstich, gute Kalenderkenntnis und genaue Erforschung des neuen Bodens; sonst welken die Sprößlinge oder — wollen wieder mit Glas überdacht sein." So spricht sich speciell im Hinblick auf das Zillersche Seminar Prof. Dr. Willmann, auch ein Schüler Zillers, in seiner poetischen Weise aus. Ja, die pädagogische Anstalt in Leipzig birgt eine Menge solcher Pflänzchen und Keime, die nur der Hände bedürfen, um sie an den richtigen Stellen in den Boden zu senken und mit Liebe und Treue zu pflegen. Und an solchen treuen Händen ist das Zillersche Seminar stets reich gewesen, wenn auch manche Mitglieder die rechte Treue und Liebe in der Erziehungsarbeit unter Zillers treuer Pflege und Leitung erst gelernt haben mögen. War doch die Treue der eigentliche Leitstern im Leben unsers Meisters, die Treue, deren Verheißung nicht unerfüllt bleiben wird. Wenn ich dir heute, l. Fr., vom wissenschaftlichen und geselligen Zusammensein der Seminarmitglieder mit ihrem Professor mitteile, so wirst du jene Treue des Meisters überall mächtig durchblicken sehen. Ich will in der Darstellung chronologisch verfahren.

Jeden Mittwoch Abend wird das sogenannte Theoreticum in einem Auditorium der Universität abgehalten. Nach Aufstellung der Wochenziele geht man dazu über, die Praktika, welche tags darauf abgehalten werden sollen, zu besprechen. Zu dem Practicum nämlich haben die betreffenden Mitglieder Präparationen abzuliefern, die möglichst genau ausgeführt, erst durch die kritischen Hände der Oberlehrer gehen müssen, bevor sie dem Direktor vorgelegt werden. Diese Präparationen (eine solche wirst du in einem der nächsten Briefe kennen lernen) machen oft den Praktikanten, besonders den neu eingetretenen, viel Arbeit und Kopfzerbrechens. Da sitzt denn so ein neuer Seminarist auf seinem Studierzimmer, und macht nach Aufstellung des Ziels viele oft vergebliche Versuche, eine richtige „Lehreinheit" zu Papier zu bringen; und glaubt er endlich nach langem Grübeln etwas Leidliches zustande gebracht zu haben, so muß er im Theoreticum so viel Ausstellungen hören, daß er schier verzweifeln möchte. Da werden ihm denn die richtigen Gedanken, Anknüpfungspunkte und methodischen Winke, die der

Herr Professor giebt, zu wahren Tröstungen, und es gilt auch hier das Wort aus dem gewöhnlichen Leben: „Übung macht den Meister." Bei solchen Vorbesprechungen des Praktikums hatten wir oft Gelegenheit, Zillers Treue im kleinen kennen zu lernen. War etwas Historisches, Litterarisches oder sonst Fachwissenschaftliches nicht sicher festzustellen, — und Ziller bekannte es offen, wenn er über eine Sache nicht genauer orientiert war, — so wurde eins der Mitglieder beauftragt, bei einer Autorität in dem betreffenden Fache persönlich oder, wenn dies nicht thunlich, brieflich anzufragen. Ich erinnere mich z. B., daß dies geschah, als eine Meinungsverschiedenheit über die Frage zu Tage kam, warum Barbarossa auf das Ruinenfeld von Mailand Salz habe säen lassen. So groß war die Gewissenhaftigkeit Zillers, der um keinen Preis einen Irrtum in den Unterricht mit einfließen lassen wollte.

An diese Besprechungen des Praktikums schlossen sich gewöhnlich specielle fachwissenschaftliche Fragen an, die zumeist einen methodischen Charakter hatten. Sehr erwünscht waren auch freiwillige Vorlagen vonseiten der Praktikanten in Bezug auf die Specialisierung des der Schularbeit zu Grunde liegenden Lehrplanes. Oft wurden Bedenken laut hinsichtlich des im Seminar Anerkannten, oder ein Seminarmitglied bot Gedanken zum weiteren Fortschritt der Erziehungsarbeit dar. Auch wurden fachwissenschaftliche Gebiete in der Sphäre des Unterrichts in einem engeren oder weiteren Kreise der Seminarmitglieder zunächst für sich durchgearbeitet, um dann dem Theoretikum vorgelegt zu werden, das dann seinerseits die pädagogische Gestaltung des Stoffes versuchte.

Du wirst aus diesem Wenigen schon ersehen haben, daß unsre Versammlungen disputatorischen Charakter trugen. Es war ein Zusammenarbeiten von Freunden unter der Leitung und Führung des Meisters, ein Streben nach dem Ziele aller Wissenschaft, der Wahrheit, auf dem so ungeheuer wichtigen und bedeutungsvollen Gebiete der Pädagogik.

Das **Praktikum**, welches am Donnerstage abgehalten wird, besteht in einer Probelektion in Gegenwart aller Seminarmitglieder, wozu die Praktikanten in bestimmter Folge von dem Direktor designiert werden. Wie zaghaft steht da oft ein Praktikant vor seiner Klasse, wenn hinter den Schülern die Genossen mit den kritischen Blicken sitzen, die Bleistifte und die Notizbücher in der Hand! Wie wird ihm's Herz leichter, wenn die halbe Stunde glücklich vorbei ist, wenn der Oberlehrer oder der Direktor nicht zu oft in den Unterricht hat eingreifen müssen! Und wie wußte der Professor beim Praktikum die Mängel der vorigen Unterrichtsstunden mit sicherm Auge zu entdecken. Eine geschickte Frage Zillers an die Kleinen, und der Unterrichtsfehler lag klar zu Tage. So zeigte sich fast bei jedem Praktikum, ob der betreffende Lehrer auch in den vorigen Unterrichtsstunden mit Treue gearbeitet und mit Eifer seine Präparationen gemacht hatte; denn nirgends rächen sich Unterlassungssünden und Fehler mehr, schneller und nachhaltiger, als beim Unterricht. Daraus geht schon hervor, daß es nicht richtig ist, wenn man bei einem pädagogischen Examen den Lehrer vor ganz fremde Kinder stellen wollte; man erkennt dabei nur das Geschick des Examinanden, dort aber offenbart sich auch dessen Treue und Untreue auch im kleinsten.

Jetzt kommen wir zur **Konferenz**, die den wichtigsten Teil des Zusammenseins der Zillerianer bildet und deren Verhandlungen zu Protokoll genommen werden. Zunächst werden darin die beiden halbstündigen Praktika besprochen und kritisiert. Der betreffende Praktikant giebt zunächst eine Selbstkritik, der sich die

schriftliche oder mündliche Kritik eines der Seminarmitglieder anschließt. Es ist erklärlich, daß dabei die Rede dann auch auf principielle Fragen kommt. Alle solche Fragen werden nach genauer Zusammenstellung und Abwägung der Gründe von dem Herrn Professor entschieden oder, wenn sie wichtiger und bedeutenderer Natur waren, erst nach Einlieferung schriftlicher Darlegungen der beiden Parteien ins Reine gebracht. Dabei bekam man sehr oft die Wahrheit recht deutlich zu hören, und mit dem Tadel hielt der Herr Professor nicht hinter dem Berge. Doch ist das ja der einzige Weg, auf dem man bei einer Kritik etwas lernen kann. Dem Tadel schlossen sich dann Ratschläge Zillers an, dieses oder jenes Werk in einzelnen Teilen genauer zu studieren, oder durch fleißiges Hospitieren bei andern seine Fehler korrigieren zu lernen. Die Bemerkungen im Central- und Hospizbuch und die Hospize des Herrn Professors bildeten gewöhnlich den Schluß solcher Konferenzen. „Hat einer der Herren noch etwas zu bemerken?" war gewöhnlich die letzte Frage Zillers, die sehr oft nicht vergebens gestellt war.

Es war oft ein herzerquickendes Bild, die Mitglieder in der Konferenz um ihr verehrtes Oberhaupt geschart zu sehen; er, mit den leuchtenden, freundlich-ernsten Augen unter ihnen, bald mahnend, bald lobend, bald tadelnd; sie mit gespannter Aufmerksamkeit seinen Auseinandersetzungen folgend. Wie versenkte und vertiefte man sich in seine Gedanken und Ausführungen, wie interessant waren die Streiflichter, welche er auf andere Gebiete und Wissenschaften fallen ließ!

Und eine Stunde später die Nachkonferenz! Da sitzen nach des Tages Last und Mühen die Zillerianer mit ihrem Meister in fröhlichem Vereine am traulichen Tisch. Da hört man manchen Scherz über die jungen Praktikanten, über etwaige Mißgriffe im Unterricht, oder über sonstige Vorkommnisse im Seminar. In zierlichen Reimen oder schwungvoller Prosa werden den Mitgliedern die pädagogischen Sünden vorgehalten. Dann sieht man wieder mehrere Mitglieder über die Individualität eines der Schüler ihre Gedanken austauschen, bis eine witzige Bemerkung von der andern Seite des Tisches ihre Sorgen verscheucht. So wechselt ernste und fröhliche Rede mit Gesang; und die Seele des Ganzen ist auch hier wieder der Herr Professor, der gegen alle gleich liebenswürdig aus dem Schatze seiner reichen Erfahrungen in geistreicher und auch echt pädagogischer Weise seinen Schülern mitteilt. Er nimmt an allem teil und sein fröhliches Lachen klingt mir noch oft in den Ohren. Ich habe oft gewünscht, l. Fr., dich einmal in jenen Kreis hineinführen zu können; ich bin überzeugt, es wäre dir unvergeßlich geblieben. Es giebt Naturen, die durch den bloßen geselligen Verkehr schon einen mächtigen Einfluß auf ihre Umgebung ausüben; Ziller war eine solche Natur, eine Persönlichkeit im eminenten Sinne des Worts, ein geborener Erzieher!

Dein Freund M.

Jeremias Gotthelfs „Anne Bäbi".

Daß der schweizerische Volksschriftsteller Jeremias Gotthelf um Hauptes Länge die meisten der deutschen Volksschriftsteller überragt, ist bekannt genug und wird von keinem Einsichtsvollen bestritten. Seine Schriften werden darum, wenn auch nicht gerade in den mittleren und niedern Volksschichten, so doch um so mehr in den Kreisen der Gebildeten viel und gern gelesen. Wer kennt nicht „Uli, den Knecht" und „Uli, den Pächter!" Wer hat nicht „Käthi, die Großmutter," „Leiden

und Freuden des Schulmeisters Peter Käfer," wer nicht „Geld und Geist" gelesen! Die männlich christliche Gesinnung Gotthelfs, seine bewundernswerte Kenntnis des Volkslebens, sein naturwüchsiger, köstlicher Humor und der poetische Duft, welcher über seinen Darstellungen ruht: dies alles zieht den aufmerksamen Leser aufs mächtigste an; daraus erklärt sich die unverwüstliche Anziehungskraft und der nie alternde Reiz dieser ländlichen, oft mit kräftigen Strichen gezeichneten Sittengemälde. Ja mit derben Strichen! Jeremias Gotthelf ist eben den socialen Schäden der Zeit gegenüber ein zürnender Bußprediger, der nicht gewillt ist, sanft zu fahren mit den gegen die alten Gottesordnungen Sturm laufenden modernen Umsturzideen.

Gotthelfs reichstes, tiefstes und vollendetstes Werk ist jedenfalls „Anne Bäbi Jrwäger, wie sie haushaltet und wie es ihr mit dem Doktern geht." Das Buch ist von Hause aus zwar eine Tendenzschrift, die auf Veranlassung der schweizerischen Medizinalbehörde zu dem Zwecke geschrieben worden ist, der weitverbreiteten Kurpfuscherei ernstlich zu Leibe zu gehen; indes Bitzius war ein so poetisch angelegter reicher Geist, daß unter seinen Händen auch diese auf den gemeinen Nutzen berechnete Schrift zu einem in dichterischer Schönheit strahlenden Werke werden mußte.

In ein schlichtes, altväterisches Bauernhaus werden wir geführt, und es ist gar merkwürdig, wie Gotthelf es versteht, die in keiner Weise bedeutenden Personen in demselben so zu schildern, daß das Interesse für sie nicht ab-, sondern fort und fort zunimmt. Es ruht — des wird man bald inne — in dem schlichtesten Volksleben ein Quell unversiegbarer Poesie, und wer, wie Gotthelf, den Mosisstab besitzt, denselben zu öffnen, dem ist es gegeben, lebendiges Wasser fließen zu lassen, von heilkräftiger, erfrischender und belebender Wirkung.

Ganz besonders anziehend ist die Schilderung des Pfarrhauses mit seinen lebenswahr gezeichneten Personen: dem gereiften, erfahrenen Pfarrer, der fürsorglichen, von echter Gottes- und Menschenliebe erfüllten Pfarrfrau und der von schalkhaftem Humor übersprudelnden, aber innerlich ernst und tief angelegten „Söphi", des Hauses hochgemuter Tochter. Daneben steht ein wunderlicher, taktloser, das pharisäisch gerichtete Christentum repräsentierender Vikar, dessen Straße den Lebensweg eines tüchtigen jungen Arztes kreuzt, der es sich nicht nehmen läßt, den ihm ins Handwerk pfuschenden geistlichen Quacksalber gründlich zurecht zu weisen. Rudi, der Arzt, ist des Pfarrers viellieber Neffe, ein für seinen schönen Beruf hochbegeisterter junger Mann, uneigennützig und voller Aufopferung für seine Patienten, freilich ohne den rechten Herzens- und Lebensfrieden, den die bloße Wissenschaft doch nicht zu geben vermag. Er unterliegt den Anstrengungen seines Berufes, zu großem Leidwesen vieler ehemaligen Kranken, die er ohne Entgelt treu beraten, gepflegt und geheilt hat; aber die bittersten Thränen um ihn werden im Pfarrhause geweint; „'s Pfarrers Söphi;" die starkgeherzte Maid ist es, der nach Trost sehr bange ist; ihr lange verhaltener Schmerz bricht hervor in Thränen bittern Wehes. —

Leibliche und geistliche Kurpfuscherei durch Winkelärzte und durch einen unreifen Mietling im geistlichen Amte, und gegenüber diesem trostlosen Bilde solide Gediegenheit, Wissenschaft und Erfahrung im ärztlichen und seelsorgerlichen Berufe: das ist das Thema, welches uns Gotthelf in überaus fesselnder, ursprünglicher Kraft und Schönheit vor die Augen malt. Und in diesem Gesamtbilde ist jede Partialzeichnung wieder schön und anziehend. Mit wahrer Verschwendung, möchte

man sagen, hat der hochbegabte Volksschriftsteller die reichsten und poesievollsten Motive zur Ausschmückung der untergeordneten und nebensächlichen Partieen des Ganzen verwendet. Die Abfälle von Gotthelfs Feder — so darf man mit Recht behaupten — würden für Minderbegabte hinreichend sein, daraus Werke zu gestalten, welche die unbedeutenden geistigen Produkte einer großen Anzahl sogenannter Volksschriftsteller weit zu überbieten imstande wären. —

Aber — so fragt man billig und nicht ohne Verwunderung — wie kommt es denn, daß die „Anne Bäbi“ in den weitesten Kreisen des deutschen Volkes, namentlich in Norddeutschland, noch so wenig gekannt und gelesen wird? Wir irren wohl nicht, wenn wir annehmen, daß das eigentümliche schweizerische Idiom, welches hier mehr als in irgend einer andern Schrift Gotthelfs zur Anwendung kommt, für viele ein Hindernis geworden ist, sich durch die beiden Bände der Erzählung durchzuarbeiten. Dazu kommt noch, daß in dem Buche sehr zahlreiche und mannigfache Beziehungen auf eigentümliche örtliche Zustände und Zeitverhältnisse sich finden, wie sie den Verf. bei der Abfassung des Buches umgaben und erfüllten. Dergleichen ist uns jetzt großenteils ferne gerückt, und die Schilderung desselben mutet uns fremd an; und so ist's denn gekommen, daß man um des vergänglichen Beiwerks willen auch den unvergänglichen Schatz wertvoller Poesie und Lebenswahrheit übersehen und übergangen hat. —

Die „Anne Bäbi“ ist es aber wert, in die weitesten Kreise einzudringen; das Buch hat auch heute noch seine Aufgabe zu erfüllen, insonderheit auch in der Lehrerwelt, für die sehr beherzigenswerte, feine Winke und Ratschläge darin aufgespeichert liegen. Man redet wohl von einer „Pädagogik Jeremias Gotthelfs“; und in der That, es lohnt sich wohl der Mühe, die einzelnen Aussprüche dieses kraftvollen, männlich-ernsten Volkslehrers auf ihren pädagogischen Wert hin anzusehen. Wir sind überzeugt, daß die Ausbeute, welche ein dahin gehendes Studium seiner Werke gewährt, ungleich bedeutender sein würde, als der mäßige Ertrag der sorgsamsten Erforschung der Schriften manches Autors ist, den man mit dem stolzen Namen eines pädagogischen Klassikers zu bezeichnen sich gewöhnt hat. In der „Anne Bäbi“ liegen für den Pädagogen noch viele ungehobene und unverwertete Schätze; es kommt nur darauf an, nach ihnen auszuschauen und sie zutage zu fördern.

Solche Arbeit ist aber durch eine neue, so eben erschienene lesbare wohlfeile Ausgabe des Buches sehr erleichtert worden. Es ist dankenswert, daß der Verleger des Buches sich entschlossen hat, eine Neubearbeitung desselben zu veranlassen, die in pietätvollster Weise von solchen, die dem heimgegangenen Verf. nahe gestanden haben, ausgeführt worden ist. Zwar, das Berndeutsch mußte, wenn das Buch nicht seinen eigentümlichen Charakter einbüßen sollte, auch bei der neuen Ausgabe in reichlichem Maße beibehalten werden, aber es ist durch richtigere, der Etymologie Rechnung tragende Schreibung und Abteilung der Wörter, sowie durch vielfache Verdeutlichung schwer verständlicher Ausdrücke und Sätze der Inhalt des Buches um ein bedeutendes zugänglicher geworden, so daß auch der nichtschweizerische Leser, wenn er mit gutem Willen und einiger Ausdauer an die Lektüre des Buches geht, sich sehr bald in dasselbe so hineinlesen wird, daß er von ihm nicht wieder loskommen wird, bis er es ganz bewältigt hat und dem Verf. gefolgt ist bis zur kühlen Gruft, in der der Leib des edlen Rudi gebettet wird.

Es ist dem Unterzeichneten eine herzliche Freude, aus voller innerer Überzeugung J. Gotthelfs „Anne Bäbi“ angelegentlichst empfehlen zu können. Daß

das schöne, gehaltvolle Buch in Lehrerkreisen mehr Verbreitung als bisher finde und daß ihm auf diese Weise auch in die weiteren Kreise des Volkslebens der Weg gebahnt werde: das wünscht Ref. von ganzem Herzen, denn er ist überzeugt, daß ein reicher Segen darauf ruhen würde. Und in diesem Sinne erachtet er es nicht für überflüssig, alle Freunde des Volkslebens, insonderheit auch die Lehrerbildungsanstalten, auf diese Perle der Volkslitteratur hinzuweisen.

Schmiedeberg i. Schl. Zeglin.

Korrespondenzen.

Königsberg i. Pr. — (Verfügung der Königlichen Regierung. — Gehaltsverhältnisse). Folgende Verfügung hat die Königliche Regierung zu Königsberg den Lehrern durch die Kreis-Schulinspektoren zustellen lassen: Es ist vorgekommen und von der Königlichen Regierung mit Mißfallen bemerkt worden, daß junge Lehrer bald nach erlangter Anstellung sich verheiratet und einen Hausstand gegründet haben, ohne hinreichendes Brot und Obdach für eine Familie zu besitzen. Aus der allzu frühen Verheiratung der jungen Lehrer pflegen sich dann mancherlei Unzuträglichkeiten zu ergeben, zumal wenn der betreffende Lehrer nicht einmal eine selbständige Lehrerstelle inne hat. Ich nehme deshalb Veranlassung, Sie vor einer allzu frühen Verheiratung ausdrücklich zu warnen, und rate Ihnen, nicht eher an die Gründung eines eigenen Hausstandes zu denken, als bis Sie die zweite Prüfung abgelegt und eine selbständige Lehrerstelle erhalten haben. — — —

Diese Verfügung ist von den Lehrern nicht gerade ungünstig aufgenommen worden. So schreibt die in der hiesigen Lehrerwelt viel gelesene „Lehrer-Ztg. für die Provinzen Ost- und Westpreußen hierüber: Wie zeit- und sachgemäß diese Verfügung ist, wird jeder ältere Lehrer wohl einsehen. Sehr viele junge Leute sind kaum aus dem Seminar entlassen, als sie auch schon daran denken, sich in Hymens Bande zu begeben (Sehr wahr! D. Ref.). Sie vergessen ganz an ihrer Fortbildung zu arbeiten, vergessen, daß zur Wahl einer Gattin auch eine gewisse Welterfahrung, die sie im Seminar nicht erlernen, notwendig ist, und daß zur Errichtung eines Hausstandes ein Anlagekapital vorhanden sein muß. Die Stellung eines 2. resp. 3. Lehrers auf dem Lande (Gehalt außer freier Wohnung, die für eine Familie gewöhnlich nicht ausreicht, meistens 540 M.) ist nicht geeignet, einen selbständigen Haushalt gründen zu können, und wer unter solchen Umständen eine Ehe schließt, macht sich des sträflichsten Leichtsinns schuldig. — — Nicht so urteilt über das erwähnte Memorandum ein kleines Parteiblatt unserer Provinz. Es sieht darin, wenn ich nicht irre, eine Beschränkung der persönlichen Freiheit des Lehrers. Dem jungen Junker sei ja das Heiraten gestattet, warum nicht auch dem jungen Lehrer! — Dazu wäre zu erwähnen: Man beachte, daß diese Verfügung noch kein Verbot der Heirat enthält, sondern nur einen wahrlich wohlgemeinten Rat, eine Warnung ausspricht. Hat der Junker im Alter von 20, 21 Jahren kein für einen Hausstand ausreichendes Auskommen, so ist seine etwaige Heirat eine ebensolche Thorheit wie die des jungen Lehrers. Andrerseits mag er heiraten, wogegen man auch beim Lehrer nichts haben würde, wenn die zur Verheiratung erforderlichen Bedingungen erfüllt wären. Die Forderung aber, den jungen Lehrer bald nach dem Austritte aus dem Seminar pekuniär so zu

stellen wie den älteren, länger gedienten und erfahrenen Lehrer, scheint doch unbillig. Außerdem vergesse man nicht die zweite Prüfung. Es soll sich in der Familie, besonders wenn mancherlei Sorgen — Nahrungssorgen, Krankheiten 2c. den Kopf beschweren, nicht gut studieren. —

Die hiesigen Volksschullehrer erhalten ein Anfangsgehalt von 900 M., außerdem 150 M. Wohnungsgeldzuschuß. Es steigt von vier zu vier Jahren um 150 M. bis zum Höchstbetrage von 1800 M. und 150 M. Wohnungsgeldzuschuß. Die Lehrer und Lehrerinnen, welche am 1. April in den städtischen Dienst eintraten, verloren bis dahin ein Jahr bei der Bestimmung des Zeitpunktes der Gewährung der ihnen von vier zu vier Jahren zustehenden Alterszulage; das Dienstalter wurde erst von dem nächsten neuen Etatsjahre ab gerechnet, so daß die Betreffenden auf die erste Gehaltszulage eigentlich fünf Jahre warten mußten. In der Stadtverordneten-Vers. am 2. Mai beantragte nun der Magistrat, daß fernerhin der Tag des Eintritts in den Dienst für die Bestimmung des Dienstalters maßgebend sein solle, welcher Antrag auch mit 41 gegen 34 Stimmen angenommen wurde. Gegen die Vorlage sprach besonders Herr Prof. Dr. Möller mit Hinweis darauf, daß für die Lehrer in kurzer Zeit soviel gethan sei, um sie in den Genuß eines auskömmlichen Gehaltes zu setzen; daß dieselben auch schon deswegen einen Vorzug vor den anderen städtischen Beamten hätten, weil ihnen die Alterszulage von vier zu vier Jahren gemacht werde und nicht wie den anderen Beamten von fünf zu fünf Jahren. — Hierzu bemerkt die Red. d. L.-Ztg. für Ost- und Westpr.: „Ob ein solches Gehalt auskömmlich“ für eine Familie ist, dürfte nicht schwer zu beantworten sein. Die Lehrer würden aber sehr zufrieden sein, wenn sie den städtischen Subalternbeamten gleich gestellt würden, und nicht murren, wenn sie dann von fünf zu fünf Jahren Alterszulagen erhielten.“ —

Aus dem Regierungs-Bezirk Gumbinnen. (Zweijähriger Konfirmanden-Unterricht.) Aus dem genannten Regierungs-Bezirke werden in der L. Ztg. für Ost- u. Westpr. ungefähr folgende hier im Auszuge mitgeteilten Bemerkungen zur Kenntnis gebracht. In einem sehr großen Kirchspiele des Reg. Bez. G. ist die Anordnung getroffen, daß die Kinder den Konfirmanden-Unterricht zwei Jahre besuchen müssen. Sie werden also in ihrem 13. und 14. Lebensjahre wöchentlich ein bis zwei Tage der Schule entzogen. Schon die Unterbrechung, welche der einjährige Konfirmanden-Unterricht verursacht, wirkt hemmend auf den Schulunterricht; der zweijährige muß für die Schule die nachteiligsten Folgen haben. Die Konfirmanden verlieren den Zusammenhang in den Lehrgegenständen der Schule und damit die Lernlust. Bei größerer Entfernung bleiben sie oft den Tag nach dem Konfirmanden-Unterricht aus der Schule und entschuldigen sich mit Müdigkeit, durchscheuerten Füßen 2c. — — Bei den meisten tritt die Neigung hervor, als Erwachsene zu gelten; es füllt sich der Kopf mit allerlei der Schule fremdartigen Dingen, sogar mit recht bedenklichen Sachen; Folgsamkeit und Bescheidenheit verändern sich ins Gegenteil. — Inhalt und Methode des Konfirmanden-Unterrichts können als die Ursachen dieser betrübenden Erscheinungen nicht angesehen werden, vielmehr der Einfluß der Welt, auch wohl der Eintritt in die „Flegeljahre.“ Ob es nun weise gehandelt ist, die Kinder schon ein Jahr früher jenen gefährlichen Einflüssen auszusetzen? — Man erwäge: Ein 12jähriges Kind geht wöchentlich ein bis zweimal nach dem ein bis zwei Meilen entfernten Kirchdorfe oder gar zur Stadt, ist dabei ohne Aufsicht und Leitung, trifft mit Kameraden und anderen Personen zusammen, von denen es Schlechtigkeiten aller Art

sieht und hört oder gar dazu verführt wird — lungert stundenlang vor auch wohl nach dem Unterricht müßig umher — kann das alles ohne schädliche Wirkung bleiben? — Ferner: einen segensreichen Erfolg kann der Unterricht des Geistlichen doch nur dann haben, wenn neben allen anderen Erfordernissen eines guten Unterrichts nicht zuviel Konfirmanden auf einmal, höchstens 40 bis 50 auf gleicher Stufe stehend, unterrichtet werden. Aber es giebt viele Kirchspiele mit 100 und mehr Konfirmanden, welche Zahl sich durch zweijährigen Unterricht verdoppeln würde. Was könnte aber herauskommen, wenn 200 und mehr Konfirmanden aller Bildungsstufen gleichzeitig unterrichtet würden? — Man bedenke: Wenn der Schulunterricht gerade in denjenigen Lebensjahren, in denen die Geisteskräfte der Schüler mehr heranreifen, in denen also die Wirksamkeit der Schule am bedeutendsten ist, so gestört wird, dann kann die Schule unmöglich das leisten, was sie soll, und was schon bei den gegenwärtigen Verhältnissen schwer genug zu erreichen ist. — — Die Anträge der Provinzial-Synoden (in Bezug auf das vierte und fünfte Hauptstück) sind bekannt. Sollten wir wählen dürfen zwischen zweijährigem Konfirmanden-Unterricht oder Übernahme der beiden letzten Hauptstücke in den Volksschulunterricht, dann entscheiden wir uns gewiß für letzteres. —

Aus Westpreußen. — (Hört die Schulpflicht mit Vollendung des 14. Lebensjahres auf? — Schulverhältnisse.) Kollege R. in M., so wird hier einer Lehrerzeitung aus dem Kreise Marienburg geschrieben, hatte einen Schüler, der im vorigen Herbste eingesegnet wurde. Anfangs Dezember wurde derselbe erst 14 Jahre alt, sollte demnach noch bis Ostern d. J. nach den hier (auch in Ostpreußen) geltenden Bestimmungen die Schule besuchen. Das geschah aber nach der Einsegnung nicht mehr, und der Vater mußte zwei M. Schulstrafe zahlen. Daraufhin kam der Knabe bis zum Geburtstage wieder in die Schule — dann nicht mehr. Kollege R. setzte ihn wieder in die Strafliste; der Vater sollte fünf M. zahlen, weigerte sich aber, und so kam die Sache vor das Amtsgericht. Der Vater wurde von der Zahlung der fünf M. freigesprochen, da nach dem A. L. R. die Schulpflicht mit dem 14. Jahre aufhört, also auch der Knabe nach seinem Geburtstage nicht mehr nötig hatte, die Schule zu besuchen. Hätte jedoch der Lokalschulinspektor in Gemeinschaft mit dem Lehrer R. ein Protokoll aufgenommen, in dem gesagt wäre, daß dem Knaben die Kenntnisse zu seiner Entlassung fehlten, so mußte er die Schule besuchen, und gegen die Strafe wäre nichts auszusetzen; im vorliegenden Falle ist das nicht geschehen, somit mußte dem Gesetze Gerechtigkeit widerfahren. —

Wenn ich nicht irre, so hat der Herr Minister der geistlichen rc. Angelegenheiten unlängst erklärt, daß der Lehrermangel beseitigt wäre. Jetzt käme es hauptsächlich darauf an, neue Schulstellen zu gründen, um die zu sehr mit Kindern überlasteten Schulen zu entlasten. Und wahrlich, solcher Schulen giebt es noch in Menge, und diesem Umstande ist es wohl auch zuzuschreiben, daß an manchen Orten sich eine bedeutende Anzahl von Kindern der Schule entzieht. So wird aus Neuenburg geschrieben, daß aus der durch Regierungsverfügung angeordneten Vergleichung der Personenstandsliste mit dem Schulverzeichnisse sich ergeben habe, daß etwa 125 (!) schulpflichtige Kinder aus den zum Stadtbezirk gehörenden Kämmereiortschaften die Schule nicht besuchen. Unter diesen sollen sich bereits acht bis zehnjährige Kinder befinden. Auch in der benachbarten Kreisstadt Schwetz haben sich ähnliche Verhältnisse herausgestellt. Hier sollen etwa 150 „schulpflichtige" Kinder nach Ausweis der Personenstandsliste dem Schulbesuche sich ent-

zogen haben. In scharfer Weise wird dazu in der Hrtg. Z. bemerkt: „dergleichen kommt in einer Stadt vor, die ein Progymnasium mit schweren Opfern unterhält, während für einzelne Elementarklassen kaum genügend Räumlichkeiten vorhanden sind. Man hätte doch erst für ausreichenden Volksschulunterricht Sorge tragen sollen, da die benachbarten Städte Kulm und Graudenz Gymnasien besitzen. Nur aus diesen Umständen ist es erklärlich, daß bei dem heutigen Unterrichtsbetriebe noch manche Analphabeten vorkommen."

Aus Schlesien. (Kirchenmusik.) Am 4. Oktober d. J. fand in Schmiedeberg der Jahres-Vereinstag des „Schlesischen Vereins zur Hebung der evangelischen Kirchenmusik" statt. Dieser in besondere Bezirke mit Bezirksdirigenten sich gliedernde Verein, dem zur Zeit etwa 800 Mitglieder angehören, hat sich die Aufgabe gestellt, die evangelische Kirchenmusik zu veredeln und zu verbessern und den Sinn dafür zu wecken. Er sucht diesen Zweck zu erreichen.

1. durch Konferenzen der vorerwähnten Bezirksvereine unter sich, sowie durch Generalversammlungen, welche vom Vorstande berufen werden;

2. durch Produktionen kirchlicher Tonwerke in den einzelnen Bezirken mit den ihnen zu Gebote stehenden Kräften und Mitteln, sowie durch Veranstaltung größerer kirchlicher Musikfeste, welche in der Regel alle 2—3 Jahre wiederkehren;

3. durch Gewinnung von Mitteln zur Besoldung kirchlicher Sängerchöre;

4. durch Verbreitung und Empfehlung guter Musikalien;

5. durch allgemeine Mitteilungen in den „Fliegenden Blättern", dem vom Musikdirektor Zimmer in Öls redigierten Vereins-Organ, das Neujahr dieses Jahres seinen 14. Jahrgang angetreten hat.

Die Geschäfte des Vereins leitet ein Vorstand, bestehend aus dem Präses (z. Z. Musikdirektor R. Thoma in Breslau), dem Schriftführer (z. Z. Kantor B. Bölkel in Goldberg) und dem Rendanten (z. Z. Kantor O. Fischer in Jauer).

Die Mitglieder des Vereins sind zum größten Teil Kantoren und Lehrer; es kann aber als Mitglied jeder aufgenommen werden, welcher für die Zwecke des Vereins irgendwie thätig sein will.

Die Mitglieder-Beiträge sind für das erste Jahr auf je 1 Mark 50 Pf., für jedes folgende Jahr auf je 1 Mark festgesetzt; ¼ derselben fließt an die Bezirksdirigenten, welche die etwa nötig werdenden Ausgaben in ihren engeren Kreisen daraus bestreiten; die übrigen Gelder gehen an den Rendanten des Vereins und werden gemäß den Beschlüssen der Generalversammlung verwendet.

An den Vereinstagen, die ganz besonders anregend auf weitere Kreise zu wirken geeignet sind, findet in der Regel zuerst eine allgemeine Konferenz und im Anschluß daran eine kirchliche Musikaufführung statt.

In der allgemeinen Konferenz, welche am 4. d. Mts. hier in Schmiedeberg stattfand, hielt nach Erledigung der äußerlichen Angelegenheiten der Vereinspräses einen Vortrag „über das Einüben und Dirigieren eines Musikstücks", welcher zu einer sehr anregenden Debatte Veranlassung gab. Der Vortragende wies darauf hin, wie wichtig es sei, eine zweckmäßige Auswahl der einzuübenden Musikstücke zu treffen, und zwar vor allem mit gehöriger Rücksichtnahme auf die Leistungsfähigkeit des zu Gebote stehenden Sängerchors, weil zu schwierige Stücke in ungebührlicher Weise Zeit und Kraft in Anspruch nehmen und schließlich doch zu keinem rechten Resultate führen. Mäßig schwere Sachen, gut ausgeführt, wirken auf alle Fälle wohlthuender als Paradestücke, welche mangelhaft exekutiert werden. Mancher feine Wink wurde in dem Vortrage für das Dirigieren gegeben und

insonderheit dabei hervorgehoben, daß sich die Tüchtigkeit des Dirigenten nicht sowohl in dem ebenmäßigen, ununterbrochenen Taktschlagen, als vielmehr darin zu erweisen habe, daß an entscheidenden Stellen in sicherer Weise das ganze überwacht und über die gefährlichen Punkte hinweggeführt werde.

Bei der Diskussion wurde in ergänzender Weise hervorgehoben, daß ein wichtiges Moment bei der Einübung eines Tonstückes die förderliche Behandlung und das Nahebringen des Textes sei. Leider werde derselbe in den meisten Fällen noch viel zu sehr vernachlässigt; es hänge aber von der rechten Erfassung des Textes alles ab. Die musikalischen Ausdrucksbezeichnungen: forte, piano, crescendo u. s. w. seien ja nötig und dankenswert, indes sie seien doch bloß vereinzelte, äußerliche Hülfen und Fingerzeige, welche das eigene Nachdenken über den Gehalt des Textes nicht überflüssig machen könnten. Gute, alte Komponisten, wie Palestrina und Bach, ja selbst einzelne der neuern Tonsetzer verzichten fast ganz auf dergleichen Ausdrucksbezeichnungen, weil sie eben dafür halten, der ausführende Musiker sei kein Stein und kein Stück Holz, sondern ein lebendiger Mensch mit einer fühlenden und empfindenden Seele. Auch für die Erzielung einer guten Betonung — so wurde weiter ausgeführt — sei die Erläuterung des Textes und das gute Vorsprechen desselben von hoher Wichtigkeit.

Von anderer Seite ward noch empfohlen, bei kleineren Chören, etwa auf Dörfern und auch sonstwo, wenn es eben gelte, mit wenig geschulten Kräften etwas Erträgliches zustande zu bringen, sich für die einzelnen Stimmen tüchtige „Leiter" heranzubilden, welche geeignet seien, die Schwächern „ins Schlepptau zu nehmen." —

Nachmittags um 4 Uhr begann in der evangelischen Kirche die Musikaufführung, zu welcher tags vorher die Probe stattgefunden hatte. Zur Aufführung gelangten Kompositionen von Eccard, Palestrina, Bach, Mendelssohn, Hauptmann, Grell, Baumert u. a. — Am Abende fanden sich die Vereinsmitglieder noch einmal zu einem gemeinschaftlichen Abendessen zusammen. — Der für den 5. Oktober geplante Ausflug in die schönen Berge in der Umgebung Schmiedebergs mußte leider wegen des ungünstigen Wetters unterbleiben. —

Es unterliegt keinem Zweifel, daß Vereinstage dieser Art geeignet sind, das Verständnis für Kirchenmusik und damit die letztere selbst zu fördern und zu beleben; darum ist der Wunsch wohl berechtigt, es möchten Vereinigungen, wie sie in Schlesien und anderwärts vielfach bestehen, in immer weiteren Kreisen zustande kommen und zuletzt wie ein Netz ganz Deutschland überziehen. Der Anfang dazu ist gemacht, wie man das Weitere in einem von dem Lic. Dr. Friedrich Zimmer herausgegebenen Büchlein lesen kann, das den Titel führt: „Die deutschen evangelischen Kirchengesangvereine der Gegenwart in ihrer Entwickelung und Wirksamkeit nach urkundlichen Quellen dargestellt."

Die evangelischen Kirchengesangsvereine werden in diesem lesenswerten Büchlein in fesselnder Weise gesondert nach einander vorgeführt.*) Obenan steht der evangelische Kirchengesang-Verein für Württemberg, welcher sein Entstehen dem jetzt in Stuttgart wohnenden Stadtpfarrer Dr. Köstlin zu verdanken hat. Im Städchen Sulz am Neckar bestand eine Stiftung zu kirchenmusikalischen Zwecken, welche Dr. Köstlin benutzte, um mit seiner reichen musikalischen Begabung und seinem Eifer für die Hebung der Kirchenmusik Vereins-Aufführungen ins

*) Vgl. „Fliegende Blätter" 1882, Nr. 4.

Leben zu rufen, welche von Jahr zu Jahr an Gediegenheit und Umfang gewannen. Dem Sulzer Vereine hatten sich bald zwei andere Vereine angeschlossen. Die Oberkirchenbehörde verschaffte sich durch Professor Dr. Immanuel Faißt Kenntnis von dem Wirken der verbundenen Vereine. Es kam nun bald zur Gründung eines evangelischen Kirchengesang-Vereins für Württemberg. Wenn auch die Zahl der Vereine an dem am 24. Juni 1878 in Maulbronn abgehaltenen Jahresfeste noch nicht bedeutend war (zusammen 260 Sänger und Sängerinnen), so hat doch die gute Sache einen so gesegneten Fortgang genommen, daß der Verein jetzt bereits 96 Einzelvereine aufweisen kann und die Feste desselben (nicht Kirchenkonzerte, sondern musikalisch-liturgische Gottesdienste) wahrhafte Kirchen- und Volksfeste geworden sind. Um an einem Beispiele zu zeigen, wie in jenem Teile Deutschlands solche Festfeier stattfindet, sei hier wörtlich angeführt, was über das Maulbronner Jahresfest berichtet wird.

„Um ½3 Uhr begann die Festfeier in der Kirche. Hatte schon der Gang durch die reich dekorierten Straßen, welche in Alleen von Tannen und Birken umgewandelt waren, etwas Erhebendes, so war der Eindruck beim Eintritt in die herrliche Kirche ein geradezu hinnehmender. Es ist offenbar eine Meisterhand gewesen, welche die ehrwürdigen Bogen und Hallen durch das frische Grün und durch den reichen Farbenschmuck der Blumen belebt hat, ohne die Architektonik zu stören. Die Kirche hat wohl noch nie so viele Menschen in sich aufgenommen, wie diesmal; nach oberflächlicher Berechnung waren es mindestens 2000 Menschen, welche zuhörten, und nicht alle, welche herbeigeströmt waren, vermochte das Gotteshaus zu fassen. Ein prächtiges, mit gotischem Schnörkelwerk verbrämtes Präludium von Buxtehude zu dem Choral „Nun lob mein' Seel' den Herren," stilgemäß vorgetragen, begrüßte die eintretenden Sänger: dann erbrauste der Choral selbst in mächtigem Klang. Darauf betrat Herr Oberhofprediger Prälat D. von Gerok den Altar, um der Festversammlung Sinn und Bedeutung des Festes ans Herz zu legen. Tief ergreifend war es, den gefeierten Sänger im Silberhaar und mit dem jugendlichen Geiste zu sehen inmitten des wie zu einer natürlichen Blumengrotte umgewandelten Altars unter dem durch Hecks Bild verewigten hohen Kruzifix. Und in der That, die von hoher Weihe getragenen, mächtig auf die Herzen eindringenden Worte voll Feuer und Kraft, voll großer, reicher Gedanken in knappster, feingemeißelter Form harmonierten weihevoll mit den ersten, edeln Massen des wundervollen Gotteshauses, das an diesem Festtage sein 700. Geburtsfest beging. Das war die rechte, würdige Stimmung für die Festaufführung. In wohl abgestufter Steigerung führte diese musikalisch-liturgische Feier dem Hörer die großen Heilsthatsachen vor die Seele, es wechselte voller Chor mit kleinem Chor, Kinderchor und Männerchor. Nach der Festfeier sammelten sich die Sänger und Mitglieder mit den Ehrengästen im Refektorium des Klosters zu geselliger Unterhaltung. Mit Einbruch der Dunkelheit strahlten die Kreuzgänge in bengalischem Licht. Die Illumination, von Meisterhand geleitet, bot einen ganz einzigartigen Genuß. Der „Evangelische Kirchengesang-Verein für Württemberg" hat die Probe bestanden. Die Tausende, die nun gesehen und gehört haben, werden den Samen ins Land hinaustragen. Maulbronn aber, das alles aufgeboten hat, dem kirchlichen Feste Würde und Ehre zu verleihen, hat einen Tag zu verzeichnen, wie es so schön, harmonisch und glücklich wohl nicht so bald wieder einen erleben wird."

Der „evangelische Kirchengesang-Verein für Hessen" ist aus dem Einzelvereine von Darmstadt hervorgegangen, dessen vielbesuchte Aufführungen unentgeltlich waren

und es auch jetzt noch sind, die somit auch den Armen einen musikalischen Genuß und geistige Erhebung ermöglichen. An diesen schloß sich zunächst der Verein zu Worms. Der Aufruf, welche beide Vereine an die evangelischen Geistlichen und Lehrer des Großherzogtums 1878 erließen, hatte bald einen ansehnlichen Erfolg. Der hessische Landesverein zählt gegenwärtig 25 Einzelvereine und 3 Chorschulen. Außerdem hat sich der Evangelische Kirchengesang-Verein in Frankfurt a. M. enger an jenen angeschlossen.

Beide Landesvereine, der württembergische und der hessische, dürfen mit freudiger Genugthuung auf ihr segensreiches Wirken blicken. Um nach jeder Richtung hin nutzbringend zu sein, haben sie gemeinschaftlich eine Sammlung von „Chorgesängen zum gottesdienstlichen Gebrauch" herausgegeben. Auch eine Sammlung für den Schülerchor ist in Aussicht genommen, welche mehr die ländlichen Verhältnisse berücksichtigen soll.

Von nicht geringer Bedeutung erweist sich auch der 1880 gegründete „evangelische Kirchengesang-Verein im Großherzogtum Baden." Das erste Jahresfest desselben fand am 16. Juni 1881 in Wiesloch statt. Die großherzogliche Familie beehrte das Fest mit ihrer Gegenwart, und so nahm es selbst äußerlich einen glänzenden Verlauf. Die Zahl der aktiven Mitglieder beträgt im ganzen etwa 3500 in 61 Zweigvereinen. Der Vorstand hat für den Verein ein Heftchen von vierstimmigen rhythmischen Chorälen herausgegeben, bearbeitet vom Musikdirektor Hänlein in Mannheim.

Der jüngste der vier großen süddeutschen Vereine ist der „evangelische Kirchengesang-Verein für die Pfalz," der gegen Ende des Jahres 1880 durch den Musikdirektor Lützel in Zweibrücken gegründet worden ist. Da die pfälzische unierte Kirche mit wenig Ausnahmen des Chorgesanges ganz entbehrt, ist dem Verein ein weites Feld seiner Wirksamkeit gegeben und seine Bestrebungen können nur segensreiche Erfolge aufweisen. Gegenwärtig gehören ihm 34 Einzelvereine mit 1412 aktiven Mitgliedern an. Musikdirektor Lützel giebt ein Heft leichter Choralgesänge für Vereinszwecke heraus.

Am 21. September 1881 haben sich die vier besprochenen Landesvereine zu einem großen Ganzen unter dem Namen „Evangelischer Kirchengesang-Verein für Südwestdeutschland" verbunden, und das ist für die Organisation der Kirchengesang-Vereine gewiß bedeutungsvoll. Die Statuten desselben finden wir in Nr. 2 des gegenwärtigen Jahrgangs der Musik-Zeitschrift „Halleluja."

Der im vorigen Jahre gebildete „evangelische Verein für geistliche und Kirchenmusik der Provinzen Ost- und Westpreußen," ins Leben gerufen durch den Schloßorganisten Völckerling in Königsberg, schließt sich in seiner Organisation im wesentlichen unserm schlesischen Vereine an. Die Zahl der Mitglieder beträgt bis jetzt kaum 100.

In Schleswig-Holstein versucht Organist Hauschildt in Gettorf einen Verein zur Hebung des evangelischen Kirchengesanges zu gründen. Stößt auch seine rühmenswerte Thätigkeit auf vielfachen Widerstand, mit Gottes Hülfe wird er doch zuletzt zum Ziele gelangen.

Für Mecklenburg unternimmt Postler in Melkhof, der hochgeschätzte Herausgeber der Musik-Zeitschrift „Halleluja", mit besserem Erfolge die Gründung eines Kirchengesang-Vereins. Der Bildung eines Landesvereins läßt man erst die Einrichtung von Einzelvereinen vorangehen, um dadurch desto sicherer zum Ziele zu gelangen.

In Westfalen findet man gegenwärtig nur isolierte Kirchengesang-Vereine (von denen der Bielefelder Verein der bekannteste ist), welche sich aber gewiß mit der Zeit auch zu einem Provinzialvereine verbinden werden.

Im Rheinlande giebt es einen durch Pfarrer Achilles in Mühlheim an der Ruhr gebildeten „kirchlich-christlichen Sängerbund“, welcher aber den genannten Landesvereinen nicht konform ist, da er sich engere Grenzen gezogen hat. Von den im Rheinlande sonst bestehenden kirchlichen Gesangvereinen ist jedenfalls der bedeutendste der Bonner Verein, es giebt aber auch viele andere treffliche Vereine, wie z. B. in Köln, Düsseldorf und Kreuznach. Zur Stiftung eines Provinzialvereins für das Rheinland ist es bis jetzt noch nicht gekommen.

Soweit die Mitteilungen aus dem Schriftchen von Dr. F. Zimmer. Mögen die vielversprechenden Anfänge kirchlicher Bestrebungen auf musikalischem Gebiete reichen, gesegneten Fortgang nehmen! Möge — darin schließen wir uns aufrichtig dem Wunsche des Verfassers an — Nord- und Süddeutschland sich bald zu einem allgemeinen deutschen Kirchengesang-Verein verbinden!

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

1. Ausgewählte Gedichte Walthers von der Vogelweide und seiner Schüler. Schulausgabe von Reinh. Bechstein. Stuttgart, Cotta. 1879. VIII und 134 S. Kart. 1 M. 10 Pf.

2. Das höfische Epos. Schulausgabe von Dems. Ebendaselbst. 1881. XXIV und 132 S. 1 M.

Diese beiden Bändchen gehören zu den vortrefflichsten Schulausgaben deuscher Klassiker, durch deren Edition sich die Cottasche Buchhandlung ein Verdienst erwirbt. Sie enthalten mittelhochdeutsche Dichtungen, die mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch versehen sind. Das letztere ist für die Präparation ausreichend. Die Anmerkungen, welche nicht unter dem Text, sondern am Ende stehen, erklären in passender Weise sachliche und sprachliche Schwierigkeiten und machen den Leser auf dichterische Schönheiten aufmerksam. Der Text ist vom Herausgeber genau revidiert und selbständig gestaltet. — Ausstattung gut.

1. Diese Auswahl mittelhochdeutscher Dichtungen will die Mitte halten zwischen einer vollständigen Ausgabe und einer Auswahl, wie sie die Lesebücher zu bieten pflegen. Sie giebt die schönsten und berühmtesten Dichtungen Walthers von der Vogelweide — dem Klassiker unter den Minnesängern — und zugleich ein Gesamtbild seiner Dichterthätigkeit, wenigstens in den Umrissen. Wir finden 40 Lieder und 50 Sprüche Walthers; die dritte Gattung, der Leiche, ist weggelassen, da er zu umfangreich und für Schulen zu schwierig ist und weil ihn der Herausgeber gar nicht als eine Schöpfung Walthers anerkennen kann. Bei jedem einzelnen Gedicht finden sich Hinweisungen auf die vorhandenen vollständigen Ausgaben. Der Text schließt sich in der Hauptsache an die Schulausgabe von Karl Bartsch an, öfter sind auch frühere Lesarten berücksichtigt oder handschriftliche Überlieferungen zu ihrem Recht gelangt. An die Auswahl Waltherscher Gedichte schließen sich Proben von Leistungen seiner hervorragendsten Schüler und einiger wenig bedeutenden Epigonen an, welche den lange andauernden Einfluß

des Waltherschen Dichterworts bekunden und welche die von dem Meister begonnene lehrhafte und politische Spruchdichtung fortsetzten. Ulrich von Singenberg ist vertreten durch 4 Lieder, Leutold von Seven durch 3, Rubin durch 3, Reinmar von Zweter durch 4, Bruder Wernher durch 3; interessant sind die Parodieen auf Walthersche Dichtungen von Ulrich von Singenberg, Rudolf dem Schreiber und dem sog. Seifried Helbling.

2. Diese dem höfischen Epos gewidmete Anthologie enthält charakteristische Proben aus den mittelhochdeutscher Erzählungskunst, und zwar nicht kleinere Stücke sondern größere Abschnitte derselben. Vertreten sind die drei Klassiker unter den Epikern Hartmann von Aue (durch ein Stück aus dem Erec und eins aus dem Iwein), Wolfram von Eschenbach (aus dem 5. Buch des Parzival) und Gottfried von Straßburg (15. Abschnitt des Tristan); von den Schülern dieser Meister werden keine Proben geboten. Aus Hartmanns und Wolframs Werken sind eigentliche Hauptscenen ausgewählt; die aus Gottfrieds Tristan gegebene Scene ist zum großen Teil in Komposition und Ausführung voller Eigentum des Dichters, sie zeigt zudem dessen feine, mit Humor durchwürzte Darstellungskunst im schönsten Lichte und bringt das höfische Element in entschiedener Weise zur Geltung. Um das Verständnis der gegebenen Proben zu erleichtern, sind überall kurze Nacherzählungen des Gesamtinhalts beigefügt; in der Einleitung wird über Leben und Bedeutung Hartmanns, Walthers und Gottfrieds gehandelt. Der Text im Erec enthält manche neue Lesung und schließt sich näher als die andern Ausgaben an die Handschriften an. Die meisten Abweichungen finden sich wohl im Iwein-Text; dem Parzival-Text liegt im allgemeinen die Ausgabe von Bartsch zu Grunde. In den Anmerkungen, namentlich in denen zu Wolfram und Gottfried, haben die Realien besondere Berücksichtigung gefunden.

Halle. Hugo Grosse.

Kirchengeschichte für Haus und Schule. Von **Friedrich Baum.** Nördlingen, Becksche Buchhandlung. 1881. VIII und 392 S. 5 M. 40 Pf. brosch.; 7 M. geb.

Das vorliegende Werk ist zunächst für das Haus bestimmt, es möchte ein „Sonntagsbuch" für die kleine Hausgemeine des evangelischen Hauses werden. In der That ist dasselbe wegen der Reichhaltigkeit des Stoffes und der bildlichen Ausstattung wohl geeignet, die Kirchengeschichte der Bildung der christlichen Gemeindeglieder zu vermitteln und anziehend zu machen. Mit Leichtigkeit wird man hier in die heiligen Hallen der Geschichte der christlichen Kirche eingeführt.

Aber auch die Schule (Gymnasien, Seminarien und Töchterschulen) hat Veranlassung, dem Buche seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, das aus der Unterweisung der Jugend hervorgewachsen ist. Es giebt in allgemein-verständlicher und zugleich ansprechender Form ein im wesentlichen vollständiges und gleichmäßiges Bild der christlichen Kirche nach ihrer bisherigen Entwicklung sowohl nach ihrer Ausbreitung in den drei großen Missionszeiten, als auch nach ihrer inneren Entwicklung in Sitte und Wandel, in Glaube und Lehre, in Dichten und Trachten, in Erziehung und Unterricht, in Gottesdienst und Festfeier, in Verfassung und Zucht. Als Hülfsbuch für die Lehrer an Kirche und Schule sei es hiermit empfohlen.

Besonders wegen ihrer künstlerischen Beigabe ist aber die Baumsche Kirchengeschichte als eine neue, beachtenswerte Erscheinung zu bezeichnen. Nicht weniger als 196 in

den Text gedruckte Holzschnitte und genaue Nachbildungen, 12 Vollbilder und Beilagen, dazu 2 Karten dienen zur Beleuchtung und Veranschaulichung des Textes. Es ist das kein willkürlich gewählter Bilderschmuck, sondern eine aus den verschiedenen Zeiten möglichst selbst geschöpfte Illustration derselben. Die Reihe der Holzschnitte beginnt mit dem lehrenden Heiland aus dem Mosaick in der Basilika der Heiligen Cosma und Damiano zu Rom (Anfang des 6. Jahrhunderts) und schließt mit dem herrlichen Schlußbild aus Schnorrs Bilderbibel (Offenbarung Johannes 21). Malerei, Bildnerei und Baukunst haben zur Versinnlichung und Erklärung der alten, mittleren und neueren Kirchengeschichte beigetragen. Außer den historischen Bildern finden sich noch landschaftliche und örtliche (Patmos, Katharinenkloster am Sinai, Kirche des heiligen Grabes zu Jerusalem, Wartburg und Lutherzimmer, Schloß zu Marburg, Jerusalem u. s. w.). Die Darstellung des Lutherdenkmals in Worms ist zu klein und darum unwirksam, ähnlich die des Franckedenkmals zu Halle). Besonders reich sind die Bildnisse aus neuerer Zeit vertreten (Wiclif, Huß, Luther, Erasmus, Melanchthon, Jonas, Zwingli, Calvin, Gustav Adolf, Spener, Francke, Zinzendorf, Hamann, Schleiermacher, Döllinger, Harleß, Hofmann, Hengstenberg, Harms 2c.).

Die Angabe auf S. 200: „In Campes (!) Anstalt in Schnepfenthal (?) bei Braunschweig (?) . . ." beruht wohl auf einem Schreibfehler. Luthers Mutter ist nach neueren Forschungen (vgl. auch J. Köstlins, Luthers Leben, 1882) eine geborene Ziegler, nicht Lindemann; die Großmutter war eine geborene Lindemann.

Halle. Hugo Grosse.

Ernst Deutschmann: Die Schulära Falk. Ein Beitrag zur Schulgeschichte und Schulreform. Frankfurt a. M. 1882. Verlag von A. Foesser. Heft I—III à 1 M. 25 Pf. — Woher kommen wir? Wo sind wir? Wohin gehen wir? Das sind Fragen, die auf dem Gebiete der Schule eben so gut ihre Bedeutung haben wie anderwärts; es verdient daher alle Anerkennung, daß sich der pseudonyme Verfasser einer Beantwortung derselben unterzieht. Unter andern sind es zwei Bedingungen, ohne welche sich diese Arbeit nicht thun läßt: genaue Kenntnis der pädagogischen Litteratur und Unbefangenheit im Urteil. Was den ersten Punkt anlangt, so muß die Schrift als ein Meisterwerk bezeichnet werden; es wird sogar kaum einen bedeutenden oder charakteristischen Zeitungsartikel geben, der nicht Erwähnung findet; auf S. 245 ist sogar eine Broschüre des Seminardirektors Bode zitiert, die von der Verlagshandlung zwar schon seit einiger Zeit angekündigt, aber bis heute noch nicht versandt wurde. Das Werk bietet eine vollständige Übersicht des gesamten Schrifttums der „Schulära Falk", und zwar so, daß charakteristische Äußerungen wörtlich angeführt werden, eine Manier, welche bei weiser Beschränkung zweckmäßig sein mag, die aber hier eine Unzuträglichkeit mit sich führt, die nämlich, daß das Werk nicht aus einem Gusse gearbeitet ist. Man kann deshalb auch kaum ein bestimmtes Urteil über das Buch als Reformversuch abgeben, ja die Besprechung einzelner Punkte wird sehr erschwert durch viele nicht vereinbare Zitate, die dem Verfasser oft als Hinterthür dienen könnten, so daß man ihm nicht recht beizukommen vermag. S. 144 heißt es: „Gerade für die „Allgemeinen Bestimmungen", welche den Wissensstoff so reich vermehren, gilt das Wort Stoys: „„Es erhebt sich die gebieterische Forderung . . . . . alle denkbaren Veranstaltungen zu treffen, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß

des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultats erstrebt werde."" Freilich verlangt eine solche Verbindung der Wissensfächer, der Fäden zur Erreichung des Hauptzweckes der Volksschule, einen methodisch geschulten Lehrer. Und da glaube ich, hat der Vorwurf der Unverständigkeit seine Spitze gänzlich verloren. Ich will zugeben, daß einzelne Lehrer der Volksschule vorhanden seien, die eine solche Erfassung des Gegenstandes, wie die wahre Pädagogik sie verlangt, nicht haben; ihre Zahl ist aber verschwindend klein." Es ziemt mir nicht, mit dem Herrn Verfasser, den ich für einen erfahrenen Schulmann halte, über diesen Punkt zu streiten; ich muß ihn aber doch auf seine Ausführungen über Konzentration (S. 318 f) verweisen. „Auf die Wichtigkeit des Prinzipes der Einheitlichkeit im Unterricht, heißt es da, hat besonders die Herbartsche Schule hingewiesen, und obgleich ich kein Freund des Janertums in der Pädagogik bin, so muß ich doch mit Freuden bekennen, daß nach meiner Überzeugung die Jünger Herbarts kräftige Bausteine zur Lösung des psychologischen Problems von der allerseits als wichtig anerkannten Konzentration des Unterrichtes beigetragen haben." Es wird dann weiter auf die Bestrebungen Zillers, Willmanns, Reins und Justs hingewiesen und denselben zugestimmt. Ich wäre begierig zu sehen, wie der Herr Verfasser die angezogenen Stellen glaubt vereinigen zu können. Meine Ansicht geht dahin: Wenn er auf den letzten Ausführungen beharren will, so muß er die oben in Sperrdruck gegebene Behauptung in das gerade Gegenteil verkehren. Leider ist dieser Fall mangelhafter Verarbeitung nicht der einzige. — Etwas besser steht es mit der Objektivität des Verfassers; obgleich strenggläubiger Katholik, ist er doch unbefangen genug, das Gute auf gegnerischer Seite anzuerkennen und gelegentlich auch Pädagogen seiner Konfession in die Schranken zu weisen. Um so peinlicher berührt es, wenn der Verfasser zuweilen aus der Rolle fällt. Das Wort Reformation setzt er in wenig wohlwollender Weise zwischen Gänsefüßchen (S. 14.) Ich dächte die Reformation sei nicht bloß eine sogenannte sondern eine thatsächliche; das könnte dem Verfasser die Geschichte seiner Kirche zeigen. In den Worten Falks: „Schon jetzt freilich will ich ihnen (den Petenten) nicht vorenthalten, wie ich in einem für evangelische Schulen bestimmten Lesebuche den Satz, daß Luthers Reformationswerk Heil und Segen über Deutschland gebracht habe, für vollberechtigt erachte" findet der Verfasser „in Form und Ton deutliche Spuren der Gereiztheit" S. 152).

Der Standpunkt des Verfassers ist der „des christlichen Schulmannes." Er hält daran fest: Gott ist der Erzieher des Menschengeschlechtes, Christus das Vorbild aller Erziehung. Die stellvertretenden Erzieher Gottes sind: die Familie auf Grund des Naturrechts, die Kirche kraft positiven göttlichen Auftrages und der Staat im Interesse der irdischen Wohlfahrt. Nur im harmonischen Zusammenwirken dieser drei Erziehungsberechtigten ist eine christlich-nationale Volkserziehung möglich. Ein vernünftiger Schulzwang, besser Lernzwang, ist nicht nur statthaft, sondern von Segen. Dem Staate ist aus praktischen Gründen die Organisation des gesamten Schulwesens sowie die Aufsicht zu übertragen. Die Schule als Hilfsanstalt der Familie, der Kirche und des Staates bedarf religiös-sittlicher theoretisch und praktisch gebildeter Lehrer, die aber nur dann mit Ausdauer und Berufstreue ihre Kräfte dem wichtigen Amte der Erziehung widmen können, wenn sie der gemeinen Sorgen des Lebens überhoben sind. Das erste 69

Seiten umfassende Kapitel beschäftigt sich mit dem Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872, welches ja den Ausgangspunkt der Falkschen Ära bildet. Der Verfasser sucht an der Hand der Geschichte und verschiedener behördlicher Erlasse nachzuweisen, daß die Schulaufsicht mit Falk eine prinzipielle Änderung erfahren habe und schildert uns dann den leidenschaftlichen Kampf um das Prinzip; er geht dann auf die Änderung der Schulaufsicht in personeller Hinsicht ein und bespricht dieselbe in ihren Folgen für Lehrer und Schule; er hält eine Reform für notwendig und präzisiert seine prinzipielle Stellung dahin, daß er nur in einem harmonischen Zusammenwirken von Familie, Kirche und Staat Segen und Heil von der Schule erwartet, und dieses Zusammenwirken bezeichnet er als das einzig richtige Ziel aller Schulreform. Die Kreisschulinspektion hält er für eine notwendige und der Schularbeit förderliche Einrichtung, verlangt aber für dieses Institut Fachleute, namentlich Volksschullehrer, welche sich durch mehrjährige Praxis Kenntnis der innern Schulverhältnisse erworben und ein durch Ablegen von Prüfungen bekundetes genügendes Maß allgemeiner Bildung besitzen. Im zweiten Hefte bespricht der Verfasser die Mittel- und die Fortbildungsschule, weiterhin die Lehrmittel. Der Lesebuchfrage tritt er besonders wegen des Streites ob konfessionell oder nicht konfessionell nahe, verbreitet sich über die Lesebücher von Linnig und Gabriel-Supprian und verlangt mit dem Herausgeber des Ev. Schulb. Reallesebücher neben den belletristischen. Auf die durch die Allgemeinen Bestimmungen hervorgerufene „Leitfadenmache" ist er nicht gut zu sprechen, bleibt aber doch bei der Warnung stehen: „Die Lehrer sollten schon um der Standesehre willen alle jene Leitfäden für die Kinder aus ihrer Schule fern halten, welche sich zugleich als Lehrbuch für den Lehrer auf dem Titel oder sonstwo anpreisen." Betreffs der Schulbüreaukratie stimmt er ein in die bittern Klagen von Dörpfeld, Dittes u. a.; was hier über offizielle „Lehrplanmacherei" und über die Inspektion, (Revision) gesagt wird, muß leider als in den meisten Fällen durchaus zutreffend bezeichnet werden. Die Unfruchtbarkeit der heutigen Volksschule (Heft III) gilt ihm als evident erwiesen, er erblickt Hülfe in der Vereinfachung des Unterrichts. Man muß erwarten, daß er sich diese Vereinfachung im Sinne Stoys denkt, dessen Warnung vor dem bloßen Abschneiden von Lehrfächern er S. 144 adoptiert hat; aber leider stehen wir hier wieder vor einem schlagenden Beispiele mangelhafter Verarbeitung, denn S. 234 heißt es: Der Staat, dem ich gar nicht das Recht, ein gewisses Maß von Kenntnissen von seinen Bürgern zu verlangen, streitig machen will, hat durch einen forcierten Schulzwang, speciell durch die in den letzten Jahren erweiterten Schullehrziele zu dem Streben nach dem „Gebildet sein" merklich beigetragen. Man mißverstehe mich nicht. Auch ich wünsche, daß alle Kinder tüchtig lesen, schreiben und rechnen lernen und einige gemeinnützige Kenntnisse erlangen, **das ist ja heute für jedermann nötig**; aber was darüber geht, das ist vom Bösen." Ich glaube kaum, daß eine Warnung vor etwaigem Mißverständnis erforderlich ist; man sieht hier sonnenklar, daß sich der Verfasser auf dem Standpunkte der Regulative befindet. Und fast in demselben Atem wird der Verfasser der Grundlinien zur Theorie des Lehrplans als Zeuge angerufen!

Ich will hier die Besprechung unterbrechen und dieselbe erst nach dem Erscheinen des Schlußheftes, das den Rest der einzelnen Reformvorschläge enthalten soll, fortsetzen. Wenn ich auch zu manchen

Ausstellungen Anlaß fand, so muß ich doch das Buch soweit es bis jetzt erschienen ist, zu den verdienstvollsten Arbeiten der Neuzeit zählen, lediglich weil es eine vollständige litterarische Übersicht giebt über die abgelaufene Schulära Falk. Schließlich will ich noch gestehen, daß mir eine etwas dankbarere Gesinnung gegen den Minister Falk lieber gewesen wäre, als die offenbare Kälte des Tons in dem gewandt geschriebenen Buche.

Elberfeld. Chr. Ufer.

Geographie.

a. Atlas, Karten.

H. Kieperts Volksschul-Wandkarte von Palästina. Berlin. Dietrich Reimer. Pr.

Diese Karte giebt ein recht anschauliches Bild des heiligen Landes. Gebirge und Hochland sind in der gewöhnlichen Weise dargestellt, fruchtbares Tiefland ist grün, die Wüstengebiete sind gelb gefärbt. Die Flüsse sind schwarz gedruckt und mit blauer Farbe nachgefahren. Für die Städtenamen der Bibel und diejenigen aus der griechisch-römischen Zeit sind verschiedene Schriftarten angewandt. Zwei Nebenkärtchen geben eine Übersicht über die Stammgebiete von Israel und einen Plan der Stadt Jerusalem. Die Karte ist recht empfehlenswert. P. D.

J. E. Braselmanns Bibel-Atlas zum Schul- und Privatgebrauche. Völlig umgearbeitet und vermehrt von A. Herkenrath, Lehrer. Mit acht lithographierten Tafeln in Farbendruck, gezeichnet von A. Hofacker, Geometer und Kartograph. Vierzehnte Auflage. Düsseldorf 1881. Hermann Michels.

Dieser Atlas ist bereits von verschiedenen Seiten in früheren Auflagen sehr günstig beurteilt worden, und Referent kann sich diesen Urteilen nur anschließen und denselben als recht brauchbar bezeichnen. Die acht lithographierten Tafeln stellen dar: 1. Ausbreitung der Noachiten. 2. Gebirgs- und Flußkarte von Kanaan. 3. Zug der Israeliten durch die Wüste und Kanaan zur Zeit der Eroberung. Nebenkarte: Kanaan zur Zeit der Patriarchen. 4. Kanaan zur Zeit der Richter und die Gebiete der zwölf Stämme. 5. Kanaan unter David und Salomo und die Reiche Juda und Israel. Nebenkarte: Jerusalem zur Zeit Jesu. 6. Kanaan zur Zeit Jesu und die Reisen Jesu. 7. Die Reisen des Apostels Paulus. 8. Ansicht der Stiftshütte mit dem Vorhofe, die Geräte in derselben, Plan des Salomonischen Tempels.

Was mit diesen Karten geboten wird, ist für jeden Lehrer und sonstigen Bibelleser ausreichend; fraglich erscheint mir, ob die auf Karte 6 eingezeichneten Reisen Jesu dienlich und ein Bedürfnis für den Bibelleser sind. — Der Text ist knapp gehalten und übersichtlich geordnet. In Bezug auf die Geographie Palästinas ist jeder Lehrer mit diesem Atlas gut versorgt. Den Schülern in irgend welcher Schule wird kaum die Anschaffung eines besonderen Atlasses für die biblische Geschichte und die Geographie Palästinas zugemutet werden können. P. D.

Schulwandkarte der Provinzen Rheinland und Westfalen von E. Leeder. Essen, Bädecker. Preis: aufgezogen 12 M.

Den Kollegen der genannten Provinzen kann man gratulieren, daß sie für den Unterricht in der Heimatkunde eine so schöne, sorgfältig und genau ausgeführte Karte besitzen. Dieselbe ist 1,63 m. hoch und 1,29 m. breit; die Gebirge und Wassersysteme sind kräftig hervorgehoben, die letzteren jedoch schwarz ausgeführt, was fürs Auge nicht so angenehm ist als die Ausführung der Flußsysteme auf der oben angezeigten

Karte von Kiepert; blau allein dürfte vielleicht für die Klasse nicht deutlich genug sein. Mit Namen ist die Karte nicht überladen, doch sind die gegebenen auch völlig ausreichend, die Schrift ist deutlich; die politischen Grenzen sind sehr deutlich, das Kolorit überhaupt sehr sauber. Die Karte empfiehlt sich sehr. P. D.

Allgemeiner Atlas in sechsundachtzig Karten, mit erläuterndem Text. Herausgegeben von der Geographischen Anstalt von Velhagen und Klasing in Leipzig unter Leitung von Dr. Richard Andree. Bielefeld und Leipzig. 1. und 2. Lieferung. Preis à 2 Mk.

Der ausgezeichnete Atlas, von dem hier nur die beiden ersten Lieferungen vorliegen, ist seitdem längst vollständig erschienen und gewiß auch in den Händen von vielen Lesern dieses Blattes. Die Verlagshandlung hat in der That gehalten, was sie bei dem Erscheinen der ersten Lieferung versprach: etwas zu bieten, was vor ihr noch niemand, zu keiner Zeit und in keinem Lande zu unternehmen gewagt habe: einen großen Handatlas von vollendeter Ausführung und auf dem neuesten Standpunkt der Wissenschaft stehend für zwanzig Mark. — Im Hause des Referenten ist er seit seiner Vollendung ein unentbehrliches Hilfsmittel bei der Arbeit für die Schule und bei der Lektüre geworden. Der begleitende Text kann ein geographisches Lehrbuch ersetzen. — Wem dieses Werk noch unbekannt geblieben sein sollte unter den Lesern dieses Blattes, der wolle es bei nächster Gelegenheit für seine Schule anschaffen lassen.

P. D.

b. Werke.

Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. Von † Prof. Dr. J. Kutzen. Dritte verbesserte und vielfach umgearbeitete Auflage von Prof. Dr. W. Koner. Breslau, Ferdinand Hirt. Preis: brosch. 8 Mk.

Die Notizen, welche die Herrn Verleger den Recensionsexemplaren ihrer Novitäten mitzugeben pflegen, sei es geschrieben oder gedruckt, sind nicht selten für den Referenten von Interesse. So war es mir eine erfreuliche Mitteilung zu erfahren, daß dieses vorzügliche Werk hauptsächlich in den Kreisen der Lehrer verbreitet ist, mit wohlwollender Rücksicht auf dieselben ist sogar der Preis niedrig gesetzt worden; wenn daneben zugleich bedauert wird, daß das Werk noch nicht zu einem Familienbuch geworden und sein Gesamtabsatz noch nicht über ca. 8000 Expl. gediehen sei, so ist vielleicht zur Entschuldigung anzuführen, daß die Familienväter eben mit den verschiedenartigsten Unternehmungen auf dem Gebiete der Litteratur, mit geschichtlichen, litterarhistorischen, naturhistorischen und Reisewerken, mit Klassikerausgaben und Universalbibliotheken bestürmt werden.

Was nun das Werk von Kutzen anbetrifft, so hat sich dasselbe die Aufgabe gestellt, die Beziehungen des Grund und Bodens, auf dem unser Volk sich entwickelt hat, zu eben dieser Entwicklung und zu seinem Leben, sowie zu dem Entwicklungsgang der Geschichte überhaupt darzulegen. Es werden darum die elementaren Kenntnisse in Geographie und Geschichte bei demselben vorausgesetzt. Auch ist es kein Buch zur speciellen Vorbereitung für die Unterrichtsstunden oder zum Nachschlagen. Wer aber Sinn dafür hat, den Beziehungen zwischen den menschlichen Verhältnissen unseres Vaterlandes in Vergangenheit und Gegenwart und der Natur desselben nachzugehen und sich dieselben in einer großen Reihe einzelner Fälle aufzeigen zu lassen, der wird bei dem Studium dieses Werkes

reichen Genuß haben. In den zahlreichen Anmerkungen werden teils Beweisstellen zum Text citiert, teils Werke genannt, welche den dem Buche zu Grunde liegenden Gedanken für ein specielles Gebiet oft noch mehr ins einzelne gehend durchführen. Sie liefern aber auch zugleich den Beweis, welch ein ausgedehntes Studium der Ausarbeitung dieses Werkes vorangegangen ist. — Das „deutsche Land" ist hier in dem Sinne von vor dem Jahr 1866 genommen; es sind demnach auch Teile Österreichs (wie auch der Schweiz) zur Betrachtung herangezogen worden. Diese Ausdehnung ist auch dem Werke in der neuesten Auflage belassen worden. — Irrungen kommen ja in allen größeren geographischen Werken vor und müssen auch vielfach entschuldigt werden; da aber nun schon seit Jahren über die Ausführung des Rhein-Main-Kanals verhandelt wird, so hätte wohl der Irrtum (auf p. 265) entfernt werden dürfen: „bei Frankfurt hat der Main bereits solche Entwicklungsmächtigkeit und Tragfähigkeit, daß man die bis zu seiner Mündung noch übrige Strecke von gleich großen Schiffen, wie solche der Rhein trägt, und diesen selbst ohne Umladung befahren kann." Unsere lieben Frankfurter würden sich freuen, wenn dies wahr wäre, und der projektierte Kanal wäre unnötig. Thatsache ist, daß ein sehr kleines Dampfboot, das uns nach dem benachbarten Schwanheim bringt, wenn wir den Wald besuchen wollen, manchmal wegen des flachen Wasserstandes sitzen bleibt. — Auch heißen (p. 264) die Wetter und Nidder „Flüsse", was ohne weitere Erklärung doch zu Mißverständnissen führen muß. — Doch thun diese wenigen Ausstellungen dem Wert des trefflichen Buches keinen Eintrag, das wir vielmehr aufs wärmste empfehlen. P. D.

Deutschlands Oberflächenform. Versuch einer übersichtlichen Darstellung auf orographischer und geologischer Grundlage zu leichterer Orientierung im deutschen Vaterlande von Otto Delitsch. Mit drei Karten. Breslau, F. Hirt. Preis: Mk. 1,60.

Den geographischen Arbeiten des Herrn Professors Dr. Otto Delitsch ist Referent seit einer Reihe von Jahren in der Zeitschrift: „Aus allen Weltteilen," welche derselbe begründet und eine Reihe von Jahren herausgegeben hat, mit Vorliebe gefolgt. Auch die hier vorliegende Schrift ist aus Arbeiten entstanden, welche in der genannten Zeitschrift zuerst veröffentlicht wurden. Sie ist instruktiv und recht empfehlenswert, besonders interessant ist auch eine der beigegebenen Karten, welche die ehemaligen Stromläufe der norddeutschen Flüsse darstellt. P. D.

Kleine Geographie für die Hand der Kinder in Volksschulen bearbeitet von Friedrich Mann. Neunzehnte (illustrierte) Aufl. Langensalza, Beyer. Preis: Mk. 0,35.

Dieses brauchbare Schriftchen stellt das zusammen, was Kinder in Volksschulen aus den Geographiestunden als unverlierbares (?) Eigentum mitnehmen sollen. In der Aufzählung der Sehenswürdigkeiten großer Städte bietet es zu viel; es folgt hierin noch zu viel der früheren Methode, welche den Kindern eine große Zahl von Schauspiel-, Opern- und Zeughäusern, von Kirchen, Schlössern und Brücken, von Museen, Monumenten, Terassen und Gewölben zu behalten zumutete. P. D.

Der Preußische Staat. Für den geographischen Unterricht bearbeitet von W. Dobert, Lehrer in Magdeburg. Mit einer Karte. Magdeburg, Selbstverlag. Preis: Mk. 0,60.

„Das ganze Deutschland soll es sein," darf man dem Herrn Verf. wohl zu-

rufen und ihn fragen, ob die Kinder nun für die außerpreußischen und außerdeutschen Länder noch ein besonderes Schriftchen in die Hände bekommen sollen oder ob für den Teil des geographischen Unterrichts, welches diese Länder behandelt, ein Hilfsmittel für die Schüler nicht notwendig. — Davon abgesehen ist das Schriftchen als brauchbar zu bezeichnen. Der Verfasser befolgt im Unterricht die konstruierende Methode und hat das Schriftchen dem entsprechend eingerichtet. P. D.

Leitfaden für den geographischen Unterricht nach Guthes Geographie von August Ernst Zwitzers, Direktor der höheren Töchterschule in Emden. Zweite Auflage. Hannover, Hahn.

Dieses Schriftchen ist als die erste Abteilung der dritten Lehrstufe bezeichnet, bildet daher einen geringen Bruchteil eines größeren Werkes; es ist schwer, dasselbe richtig zu beurteilen, ohne eine Übersicht über den Lehrgang, welcher dem ganzen Werk zu Grunde liegt, zu haben. Doch sind die Meister, welchen sich der Verfasser angeschlossen hat: Guthe und G. Heß (dessen trefflicher Leitfaden bei Bertelsmann in Gütersloh erschienen ist) vorteilhaft bekannt, und dies kann dem Werkchen nur zur Empfehlung dienen. P. D.

Leitfaden der Geographie für Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Bürger- und gehobenen Volksschulen. In Verbindung mit .... (drei Lehrern). Herausgegeben von J. C. N. Backhaus, Inspektor der Bürger- und Volksschule zu Osnabrück. Fünfte, erweiterte Auflage. Mit zwei Karten. Harburg an d. Elbe, Gustav Elkan. 68 S.

Dieses Heft ist nur ein besonderer Abdruck aus dem Leitfaden der Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Sprachlehre von denselben Verfassern. Referent hat zwei Jahre lang an einer siebenklassigen städtischen Bürgerschule unterrichtet, in welcher sich dieser Leitfaden in den Händen der Schüler befand, und hat damals Gelegenheit gehabt, denselben in den die Geschichte, Erdkunde und Sprachlehre betreffenden Abteilungen kennen zu lernen. In der Geschichte befriedigte es mich wenig; er giebt eine kurz gedrängte Zusammenfassung des Stoffes, das Gerippe, das die anschaulich- ausführliche Erzählung des Lehrers mit Fleisch und Blut umgeben und damit beleben soll: so bezeichnet man herkömmlich das Verhältnis solcher Leitfäden zum Unterrichte des Lehrers. Aber dies Verhältnis hat auch zur notwendigen Folge eine gewisse Trockenheit, Dürftigkeit und Nüchternheit in der Darstellung, die zuweilen mit bloßen Aufzählungen unterbrochen wird. In der Geographie ist es ähnlich der Fall; in der Sprachlehre wird dagegen ein fast zu reichliches Material in veranschaulichenden Beispielen geboten, und zahlreiche gute Übungen, die sich zur mündlichen und schriftlichen Lösung eignen, dienen zur Einprägung der entwickelten Regeln. Beim Durchlesen des die Botanik behandelnden Teils aber ist es mir immer etwas bange geworden für die Kinder, die darnach lernen sollen. Seite für Seite geht es fort in der bekannten steckbriefartigen Weise, die Pflanzen nicht zu beschreiben, nicht zu skizzieren, sondern nur in einzelnen, durch Abkürzungen und Zeichen gegebenen Merkmalen zu markieren. — Zahlreiche Lehrer aber sind mit einem Buche wie das vorliegende ganz zufrieden; die Kinder werden durch die kurzen Sätze, Wörter, Zeichen an den Unterricht des Lehrers erinnert, und das Buch kann ihnen auf diese Weise bei der Wiederholung des Unterrichtsstoffes Dienste leisten. — Bei

dem Lehrverfahren, das seit Jahren und durch viele umfassende Artikel in diesem Blatt vertreten worden ist, bedarf man eines anders eingerichteten Buches für die Hand der Schüler. P. D.

Religion.

Bibelkunde. Erklärung der wichtigsten Abschnitte der heiligen Schrift und Einleitung in die biblischen Bücher. Von Robert Kübel, D. und ordentl. Professor der Theologie in Tübingen. Erster Teil. Das Alte Testament. 386 S. Zweiter Teil. Das Neue Testament. 493 S. Dritte Aufl. Stuttgart, Steinkopf. Preis beider Bände 8 M.

Neben Werken ähnlicher Art, deren Zahl wie bekannt nicht klein ist, hat das vorliegende Buch in einem Jahrzehnt doch so viel Freunde gefunden, daß eine dritte Auflage nötig geworden ist. Das läßt darauf schließen, daß dieses Werk doch etwas anderes hat bieten wollen und auch wirklich geboten hat, als sonst unter dem Titel „Bibelkunde" dargereicht wird. Und so ist es auch. Während sonst Werke dieses Titels zur Bibel heranführen und einen Teil des Stoffes vermitteln, welchen die wissenschaftliche Theologie unter der Bezeichnung „biblische Einleitungswissenschaft" darbietet, mithin das lehren, was man über die Verfasser der biblischen Bücher, über Zeit und Ort der Abfassung weiß oder zu wissen glaubt, handelt der Herr Verfasser das hierher Gehörige kurz ab, und statt eine Übersicht über den Inhalt der heiligen Schriften zu geben, führt er in diese selbst ein; er will bloß ein Dolmetscher dessen sein, was diese selbst reden. Was für jeden Christen notwendig und unentbehrlich ist in und aus der heiligen Schrift, will das Werk einfach, klar und gründlich geben. Zu einer ersten und grundlegenden Einführung in die Bibel ist es also bestimmt; einem umfassenden Studium der ganzen heiligen Schrift dienen andere Werke, welche Kapitel für Kapitel erklären. Aber von den in dem vorliegenden Buch ausgewählten und erklärten Kapiteln fällt manches Licht auf andere, nicht herangezogene Abschnitte, so daß wir der Meinung sind, das Werk werde für viele Kollegen vollständig ausreichend sein. — Was nun die Weise betrifft, wie der Herr Verfasser die ausgewählten Kapitel behandelt, so ist es einzig sein Bestreben, als Ausleger nur zu vermitteln, daß der in der heiligen Schrift waltende Gottesgeist mit dem lesenden und forschenden Geist des Christen in Berührung komme, von letzterem aufgenommen werde und dessen Denken, Urteilen, Fühlen und Handeln reguliere. Er will nur dazu beitragen, das Buch, das es einzig und allein verdient, A und O all unseres Denkens und Lebens zu sein, vielen lieb und teuer zu machen. — Die „Bibelkunde" will auch ein Hilfsmittel für den Religionsunterricht in den Schulen sein, und der Herr Verfasser giebt im Vorwort Winke über die Benutzung derselben; was er dabei von der kritischen Stellung gegenüber der Bibel, wie sie vielfach bei Religionslehrern in höheren Schulen gefunden und von denselben vertreten wird, sagt, ist sehr gut; ein Unterricht, in diesem Sinne erteilt, kann höchstens ein litterarisches Interesse an der Bibel erwecken, zu einem Lebensbuch, daraus sie Lebenswahrheit lernen, wird den Schülern die Bibel dabei nicht werden. — Das Werk ist sehr empfehlenswert. P. D.

Evangelisches Schulblatt.

Ende Dezember 1882.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Unterrichtliche Behandlung des Uhlandschen Gedichtes: „Siegfrieds Schwert".

(Von Seminarlehrer Dr. Wohlrabe in Weimar.)

Vorbemerkung. Die folgende Lehrpräparation behandelt den Unterrichtsstoff nach Herbartschen Grundsätzen gemäß den Formalstufen: der Analyse und Synthese, der Association, des Systems und der Methode. Diese Stufen treten bei jedem Unterrichtsganzen auf, das als methodische Einheit bearbeitet werden soll; ihre Richtigkeit und Wichtigkeit basiert auf der psychologischen Erkenntnis, daß alles Lernen ein Apperceptionsprozeß ist, d. h. daß es abhängig ist von dem vorhandenen Vorstellungskreise.

In den Reinschen Arbeiten sind für jene Stufen folgende Bezeichnungen gewählt: Vorbereitung und Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung. — Die nachstehende Präparation folgt derjenigen Bezeichnung, welche der Herausgeber dieses Blattes zu gebrauchen pflegt.*)

Ziel: Von der vom Dichter gegebenen Überschrift „Siegfrieds Schwert" ist, da sie nur formeller Natur, bei Feststellung des Ziels abzusehen. Es heißt

---

*) Übersicht der Lehroperationen:

I. Erste Hauptoperation: Anschauen („Klarheitsstufe").
 A. Analytische Vorbesprechung („Analyse");
 B. Vorführung des Neuen („Synthese"):
  1. Sachliches.
  2. Sprachliches.

II. Zweite Hauptoperation: Denken:
 A. Vergleichen („Associationsstufe"):
  1. Sachliches.
  2. Sprachliches.
 B. Zusammenfassen („Systemstufe"):
  1. Sachliches.
  2. Sprachliches.

III. Dritte Hauptoperation: Anwenden („Methodenstufe").
  1. Sachliches.
  2. Sprachliches.

also nicht: Wir wollen das Gedicht „Siegfrieds Schwert“ betrachten, sondern etwa: Wir wollen ein Gedicht betrachten, das von einem Knaben erzählt, der gern ein Ritter sein wollte. Dies so oder ähnlich formulierte Ziel hat eine konkrete Fassung, es läßt das zu erwartende Neue ahnen und bietet den Anknüpfungspunkt für die sich anschließende analytische Betrachtung.

I. Erste Hauptoperation: Anschauen.

A. Analytische Vorbesprechung.

Das analytische Material umfaßt die im Geiste des Kindes schon vorhandenen Gedanken, die sich auf den Inhalt des Stückes beziehen; es soll den auftretenden neuen Vorstellungen den rechten Boden schaffen, die zur Apperception des Neuen erforderlichen Vorstellungen im Bewußtsein emporheben.

1. Sind den Kindern andere Uhlandsche Gedichte bekannt, so werden diese angeführt, als von dem Dichter des zu behandelnden Gedichtes herrührend.

2. Das vom Rittertum schon bekannte wird reproduziert:

a) das im Anschluß an Burgen, Schlösser, Ruinen, Waffensammlungen ꝛc., die den Kindern aus eigener Anschauung bekannt sind, gewonnene Material,
b) das in der Geschichte vom Rittertum Gesagte wird herangezogen.

3. Der so gewonnene Stoff wird in einem Aufsatze fixiert. Seinen Inhalt werden im wesentlichen die Gedanken bilden, die das Stück Nr. 72 des Vaterländischen Lesebuches „Die Burgen“ (von Kühner) bringt.

B. Vorführung des Neuen.

Wir haben bis jetzt das Ziel aufgestellt und von ihm aus die Besprechung des Stückes analytisch vorbereitet.

In der Synthese kommen wir zum Neuen, zum Gedicht selbst.

Während auf der vorigen Stufe der Unterricht von dem Gedankenkreise des Kindes als etwas Ganzem ausging und dieses zerlegte, geht die Synthese von den Elementen aus und verbindet diese. Der analytische Unterricht war vorbereitend, der synthetische soll aufbauen; das Stück wird dem entsprechend, insofern es nicht ein unteilbares Ganze ist, dem Schüler abschnittsweise vorgelegt.*)

*) Wir sagen „vorgelegt“ und lassen damit unbestimmt, ob das Stück zuerst vom Lehrer vorgelesen oder vorgetragen werden soll, worauf ein Nachlesen seitens der Schüler erfolgt; oder ob das Lesen von seiten der Schüler sofort aufzutreten hat. Die Ansichten darüber gehen auseinander. Die einen (und sie bilden wohl die Mehrzahl) behaupten, das Lesestück müsse zuerst vom Lehrer vorgelesen, das Gedicht von ihm zuerst vorgetragen werden, die biblischen Geschichten namentlich zuerst von ihm erzählt werden. Zur Begründung dieser Forderung wird angeführt, daß das gesprochene Wort mehr wirke als das gelesene, ferner, daß die Kinder in den ersten Schuljahren noch nicht fähig seien, durch das eigene Lesen sich den Inhalt anzueignen. Nun wird dem andererseits entgegengestellt, daß das Lesen die

1. Sachliche Betrachtung:

Jeder Abschnitt wird a) vorgeführt, jeder schwierige Ausdruck wird sachlich erklärt; b) der Inhalt desselben wird vom Schüler im ganzen wiedergegeben; soweit das nicht gelingt, helfen Einzelfragen ergänzend nach. Für jeden Abschnitt wird c) eine Überschrift gefunden. — Diese Überschriften werden zweckmäßig schriftlich fixiert, sie müssen in ihrer zusammenhängenden Reihenfolge angegeben werden können. Desgleichen tritt der Inhalt der einzelnen Abschnitte zusammenhängend auf und zwar: a) mit Anhalt an die gegebenen Überschriften, b) ohne diesen Anhalt.

Ist so das Stück seinem Textinhalte nach zum Bewußtsein gelangt, so sind nun Veranstaltungen zu treffen, welche die Hervorhebung des ethischen Gehaltes bezwecken. Dies geschieht in den sogenannten „Konzentrationsfragen", — „Konzentrationsgedanken".

Die ethischen Gedanken werden schließlich der Inhaltsangabe eingeflochten; so entsteht die sogenannte Totalauffassung, mit welcher der sachliche Teil der Synthese beschließt.

Sachliche Synthese zu unserem Gedicht demnach:

Text: 1. Jung Siegfried war ein stolzer Knab,
ging von des Vaters Burg herab,
wollt rasten nicht in Vaters Haus,
wollt wandern in alle Welt hinaus.

a) Lesen desselben (von seiten der Kinder),
b) Inhaltsangabe.
c) Sachliche Erläuterung schwieriger Ausdrücke (sie sind im Text unterstrichen).
d) Inhaltsangabe mit Aufnahme dieser Erklärungen.
e) Überschrift.

Dasselbe bei allen übrigen Abschnitten.

I.	Abschn. V.	1—2	Überschrift: Siegfried zieht von seinen Eltern fort.
II.	„ „	3—4	Er begegnet andern Rittern und sieht, daß ihm Waffen fehlen.
III.	„ „	5—8	Er kommt an eine Schmiede und findet Aufnahme.
IV.	„ „	9—10	Siegfried bei der Arbeit.
V.	„ „	11—13	Er schmiedet sich ein Schwert, achtet sich nun andern Rittern gleich und zieht auf Abenteuer aus.

Selbständigkeit des Kindes in höherem Grade in Anspruch nimmt als das Zuhören, auch, daß der Schüler um so rascher zum Lesenkönnen kommt, je mehr zu lesen er Gelegenheit hat, ferner, daß der Schüler auf diese Weise geeigneter zu dem Bewußtsein gelangt, daß die Fertigkeit des Lesens etwas Wertvolles sei, da sie uns selbständig Ziele erreichen, d. h. Neues aufnehmen läßt.

Die Absätze beim Lesen werden da gemacht, wo sich besonders die Erwartungsvorstellnngen häufen, z. B. „ein lustig Feuer Flammen schlug“. Hier hat sich der Zögling eine Schmiede auszumalen und die Gedanken darzustellen, die in Siegfried aufgetaucht sein mögen. („Ja, hier kannst du lernen, wie ein Schwert gemacht wird, und kannst dir selbst eins schmieden.“)

Die Überschriften sind mit „Wie“ einzuleiten. („Wie Siegfried in den Wald kommt“. „Wie er auf Abenteuer auszieht“ u. s. w.)

Konzentrationsgedanken:

1. Siegfried lebte auf der Burg seines Vaters; da schoß er mit Pfeilen und warf mit Speeren. Des Abends aber hörte er im Burgsaale erzählen von Kämpfen der Ritter mit anderen Helden und gegen allerlei Ungetüme. Jetzt wollte er nicht mehr auf der Burg seines Vaters bleiben! Warum nicht?

2. Er war zum Jüngling herangewachsen, war kühn und muterfüllt und wollte Ritterthaten verrichten. Er weiß aber noch nicht, was alles dazu notwendig ist.

3. Durch die ihm begegnenden Ritter gelangt er zu der Einsicht, daß er vor allem ein Schwert haben müsse.

4. Er bleibt nicht bei dem bloßen Wunsche stehen, sondern verwirklicht denselben. Bescheiden bittet er den alten Schmied, ihn zu lehren, wie die guten Schwerter geschmiedet werden.

5. Er begiebt sich in schweren Dienst. Aber er hat noch keine Einsicht, wie viel Kraft bei einer Arbeit zu verwenden ist. Daher zerbricht er alle Eisenstangen und schlägt den Amboß in den Grund, bei der letzten Eisenstange erst ist er zur richtigen Einsicht gelangt.

6. Er glaubt nun durch das Schwert ein vollkommener Ritter geworden zu sein, während die Hauptsache doch die innere und äußere Kraft und die geschickte Anwendung derselben ist.

7. Aber auch rechte Anwendung und Verwendung wird er schon gelernt haben, denn er hat sich vorgenommen, gegen alles, was den Menschen Gefahr bringt, gegen Riesen und Ungetüme zu Felde zu ziehen.

8. Er wird ein edler Ritter werden, der seine Mitmenschen vor jeder Not mit starkem Arme beschützen wird.

9. Schlußgedanke: Die ideale Bedeutung des Rittertums.*) Das war eine Zeit, wo es viel Not in der Welt gab und noch nicht, wie jetzt, Gemeinschaften (Gemeinden, Vereine, Staat) für die Verlassenen sorgten. Da traten tapfere

*) „Ritter“ heißt es wiederholt im Gedicht; historisch falsch und doch poetisch richtig. Nach einer optischen Täuschung des Geistes werden den Epikern des Mittelalters, denen sich hier Uhland zugesellt, Helden aus einer frühern Zeit, welche noch kein eigentliches Rittertum kennt, zu „Rittern“.

Männer auf, welche sich die Aufgabe setzten, den Armen zu helfen und die Bedrücker zu bestrafen.

In Hieckes trefflichen Aufsätzen über Uhland heißt es: „Trotziges Ungestüm, noch unklarer und verworrener Thatendrang (wer fühlt sich nicht gleich an Schiller erinnert?) treibt ihn weg von Vaters Haus; erst allmählich wird er sich klar, was er eigentlich will. In äußerlichen Gestalten tritt ihm sein Wunsch und Phantasiebild entgegen, deutlicher und doch nur undeutlich; die begegnenden Ritter mit den mächtigen Schwertern verleiden ihm seinen Stecken; er möchte ein Schwert — nicht besitzen, so weit versteigt er sich in seinen Wünschen noch nicht, nein, machen lernen. Träumerisch geht er weiter, er fürchtet sich nicht vor dem finstern Walde. In diesem trifft er auf eine Schmiede. Wie lockt ihn die Menge Eisen und Stahl und das lustige Flammen schlagende Feuer! Hier kann man gute Schwerter machen lernen! Er begiebt sich in den schweren Dienst. Aber da erweist sich in ihm übermenschliche Kraft zugleich mit der tollen Wucht dieses Kraftgefühls. Nur die letzte Eisenstange, während er sonst alle in Stücken zerschlägt, wird geschont, aus ihr schmiedet er sich ein Schwert so breit und lang. Und jetzt fühlt er sich jedem anderen Helden gleich und sieht sich mit vollster Sicherheit, wie sie, als Sieger über die Ungetüme, welche als Feinde dem gegenüberstehn, was in jenen Zeiten Kultur heißen darf."

Totalauffassung: Der Inhalt des Gedichtes wird erzählt mit Einflechtung der Konzentrationsgedanken.

2. Sprachliche Betrachtung:

Sie umfaßt die sprachliche Seite des Stückes.

Dichterische Ausdrücke und Wendungen werden sprachlich erklärt; auftretende grammatische Erscheinungen ins Auge gefaßt; Interpunktion und Orthographisches finden hier Berücksichtigung; Rhythmus und Reim werden betrachtet.

Sachlich sind z. B. die Ausdrücke „Jung Siegfried", „stolzer Knab", erklärt etwa mit „der junge Siegfried", „ein mutiger Jüngling". Jetzt tritt die grammatische Betrachtung auf:

Jung Siegfried. Jung! unflektiertes Eigenschaftswort.
Knab! Weglassung der Endung „e". Warum?
in Vaters Haus! Weglassung des Artikels.
Manch Ritter wert! Stellung des Adjektivs nach dem Hauptworte. Welcher Einfluß auf die Biegung? manch! ohne Deklinationsendung.
Lustig Feuer! Weglassung der sächlichen Endung „es".
Meister mein! Pronomen hinter dem Substantiv.
lehr du mich! lehren vierter Fall. Lassen! laß mich sein.
kunnt! alte Form für „konnte" ꝛc.

Für die Konstruktion als charakteristisch ist hervorzuheben, daß das Objekt oft vor und das Subjekt oft nach dem Prädikate steht.

Siegfried nur einen Stecken trug —
den Hammer wohl schwingen kunnt —
ihn Kraft durchdringt —
— Ein lustig Feuer Flammen schlug —
Begegnet ihm manch Ritter wert.*)

Orthographie und Interpunktion. Es läßt sich hier nicht im einzelnen vorschreiben, was alles zur Besprechung kommt. Im allgemeinen nur so viel, als das vorliegende Bedürfnis fordert. Hinsichtlich der Orthographie bietet sich beispielsweise dar:

1. Auftreten des g in langen betonten Silben (trug, schlug).
2. ch in kurzen betonten Silben (Drache, macht). Amboß mit ß.
3. Gebrauch von das und daß („das war ihm bitter" u. s. w. „Er schlug, daß weit").
4. st wird nicht getrennt (rasten, Meister) Abteilung der Wörter!
5. Gebrauch großer Anfangsbuchstaben am Anfang der Verszeilen.

Bezüglich der Interpunktion: die direkte Rede wird von Anführungszeichen eingeschlossen („O Meister, liebster Meister mein"). Nach Wunsch, Ausruf, Bitte steht ein Ausrufungszeichen!

Das Komma zur Trennung des Hauptsatzes vom Nebensatze! (Strophe 5, 8, 10, 11.)

Die Strophen sind zweizeilig; in jedem Verse haben wir vier Takte; jeder Takt besteht aus einem schweren Taktteil, dem ein leichter vorausgeht. Außer dieser regelmäßigen Abwechslung betonter und unbetonter Silben werden weiter die gleichen Endsilben wahrgenommen.

Es reimen sich: Knab — herab, Haus — hinaus ꝛc.

Ob die Namen: Männlicher Endreim, Jambus zu geben sind, kommt auf die Verhältnisse an. Auf alle Fälle erst in vielfacher Betrachtung die Sache, dann die Bezeichnung!

Hiermit ist die Besprechung des Gedichtes nach sprachlicher Hinsicht beendet, es wird nun zum Memorieren aufgegeben und dann deklamiert. Hier Vortrag, Vorlesen von seiten des Lehrers. Der Ausdruck wird der Stimmung des Gedichtes entsprechend**) — ein frischer, kräftiger sein. Das „so" in „so breit und lang" ist betont. „Der Dichter malt die Größe des Schwertes gleichsam

*) S. „Eigentümlichkeiten der Uhlandschen Dichtersprache" von Dr. Bliedner im Programm des Eisenacher Seminars. 1880.

**) Der Ton ist vortrefflich, ganz den unbändigen Herrentrotz malend, in Sprache und Versmaß knapp, kurz angebunden, schroff, in allem ein sichrer und kecker Dichtergriff. Wie schön das vorausgestellte Verbum: „Begegnet ihm ꝛc." Und wie prächtig steht dem Gedichte die trutzige Form: „Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt", gleichsam wie einem alten Schwerte ein ehrwürdiger Rostfleck. (Hiecke, ebendaselbst.)

mit den Händen messend." Das „O, Meister, liebster Meister mein" ist mit bittendem Tone zu lesen. Nach den Schlußstrophen hin findet Steigerung des Tones statt. —

* * *

Der Unterricht bezweckt nicht bloß, daß der Schüler den besonderen Inhalt des Neuen kennen lerne und sich aneigne. (Synthese.)

Das Neue muß auch stufenweise mit älteren und verwandten Vorstellungen in Verbindung gesetzt werden. (Association.)

Sodann soll der Schüler zu dem Allgemeingiltigen und Notwendigen, das in jenem enthalten ist, gelangen. Das geschieht im „System" (Zusammenfassen), das Begriffe und Grundsätze als Einheitspunkte im Gedankenkreise des Schülers hervorhebt. Die gewonnene Einsicht wollen wir endlich umsetzen in Können, die Erkenntnis umwandeln in bewußtes Schaffen. Das wird nur erreicht durch neue Übung, durch Produktionen innerhalb der Grenzen der gewonnenen Regeln und Begriffe, aber doch mit manchen Veränderungen, mit Übertragung auf weitere Gebiete. Derartige Veranstaltungen vollziehen sich auf der letzten Formalstufe, der „Methode" (der Anwendung). (Hierüber und über den Abstraktionsprozeß, der dadurch zustande kommt, vergl. Ziller, Allgem. Pädagog. § 24: „Stufen der Association, des Systems und der Methode".

II. Zweite Hauptoperation: Denken.

A. Vergleichen („Associationsstufe").

1. Sachliche Betrachtung:

Es werden die den Kindern schon bekannten Ritter zusammengestellt. Es treten Vergleichungen auf: z. B. Jung Siegfried und der junge Held in dem Gedicht „Zur Schmiede ging ein junger Held"! Jung Siegfried in der Schmiede und Ludwig der Eiserne bei dem Schmied in Ruhla! Jung Siegfried und der ausziehende Parcival!

2. Sprachliche Betrachtung:

Den im Gedicht vorhandenen poetischen Eigentümlichkeiten werden in anderen behandelten Stücken aufgefundene an die Seite gestellt! Beispiele zu der veränderten Stellung des attributivisch gebrauchten Eigenschaftswortes! Beispiele zu direkter Rede! Vergleich des Rhythmus in dem Gedicht „Schwäbische Kunde" mit dem unseres Gedichts!

B. Zusammenfassen („Systemstufe").

1. Sachliche Betrachtung:

Als Grundgedanke des Stückes tritt auf: Ein rechter Held muß Kraft besitzen, diese üben und in den Dienst des Guten stellen. Aussprüche, Sprichwörter, Sentenzen, die den Grundgedanken zum Ausdruck bringen, werden aufgesucht:

„Früh übt sich, wer ein Meister werden will." „Was ein Häkchen werden will, krümmt sich bei Zeiten." „Willenskraft Wege schafft." „Dem Mutigen gehört die Welt."

2. Sprachliche Betrachtung:

Eigentümlichkeiten der Uhlandschen Dichtersprache! Hier heißt es: Der Dichter läßt oft die Biegungsendung des Eigenschaftswortes weg! Z. B. „Jung Siegfried". Er stellt oft das beifügend gebrauchte Eigenschaftswort hinter das Dingwort! Z. B. „Ritter wert".

Die Wortstellung des Dichters weicht häufig von der gewöhnlichen ab; er stellt das Objekt, das Prädikat mehrfach vor das Subjekt!

Das Versmaß des Gedichts wird schriftlich dargestellt:

◡ – | ◡ – | ◡ – | ◡ –
◡ – | ◡ – | ◡ – | ◡ –

oder

' ' ' ' (a)
' ' ' ' (a)

Es werden Wörter, an denen gewisse sprachliche Erscheinungen wahrgenommen wurden, diktiert, und die Schüler geben jene an. — Was versteht man unter direkter Rede? Wann stehen Anführungszeichen? 2c.

III. Dritte Hauptoperation: Anwenden.

1. Sachlich:

Die Schüler fertigen eine kleine Arbeit: „Wie wird jung Siegfried ein Held?" oder: „Wie nützten die edlen Ritter der Welt?"

2. Sprachlich:

Die Schüler suchen an anderen Lesestücken die im Gedicht besprochenen sprachlichen Erscheinungen auf und fixieren das schriftlich! Der Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben (der Takt), wie auch der Reim in anderen Gedichten wird selbständig aufgesucht.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Eine Bemerkung zum Jahresschluß.

Vom Herausgeber.

Im Laufe dieses Jahres hat der Tod vier schmerzhafte Lücken in die Reihe der Mitarbeiter des Ev. Schulbl. gerissen.

Um die Pfingstzeit starb, wie die Leser wissen, der teure Prof. Dr. Ziller inmitten seines kräftigsten Schaffens, woran die 60 Jahre noch nichts geschwächt hatten; und wenige Wochen nachher, noch in den ersten Jahren eines vielver-

sprechenden Wirkens stehend, sein früherer Schüler, der treffliche Dr. Victor Günther, Seminarlehrer zu Löbau in Sachsen, der den Lesern des Ev. Schulbl. namentlich durch einige psychologische Beiträge bekannt ist. — Im Sommer wurde unser verehrter Dr. Landfermann heimgerufen, — auch in weiteren Kreisen bekannt als einer von jenen, die nach Geist und Gesinnung zu dem hohen Adel zählen; und jüngst im Herbst „der Meister an der Ruhr", mein alter vertrauter Herzensfreund G. Klingenburg, der erst vor 1½ Jahren aus seinem arbeitsvollen Schulamte (zu Itten bei Kettwig) ausgeschieden war, aber nach Gottes Rat das so benötigte und wohlverdiente Ausruhen hienieden nicht mehr finden sollte. Er starb in dem Hause seines Sohnes, des Past. Kl. in Mülheim a. d. R.; und dessen Kollege, Hr. Pastor Hannesen, ein Schwiegersohn Dr. Landfermanns, hielt ihm die Grabrede — vor einer so zahlreichen Trauerversammlung, wie sie wohl selten um das Grab eines einfachen Schulmannes gestanden hat.

Zwei dieser Namen haben auch den Titel des Ev. Schulbl. geziert. Den teuern Männern zu Ehren habe ich dieselben dort bis zum Schlusse dieses Jahres ruhig stehen lassen, da sie zu jenen Namen gehören, die noch reden können, wenn auch ihre Träger gestorben sind.

Dr. Landfermann gehörte auch mit zu den Gründern des Ev. Schulbl. Es war um die Osterzeit d. J. 1857, als unserer vier in Hülsmanns Hause zu Duisburg zusammen saßen: Dr. Landfermann, Prof. Hülsmann, der Hauptlehrer Ad. Kötter in Ruhrort und ich, um nach vorhergegangener brieflicher Besprechung nunmehr die Herausgabe des Blattes fest zu verabreden. Mir fiel dann die Redaktion zu. Von diesen vier nächsten Begründern bin ich jetzt, beim 25jährigen Jubiläum des Ev. Schulbl., nur noch allein übrig.

Der liebe, unvergeßliche Klingenburg, obgleich hier am Niederrhein wie in den benachbarten westfälischen Kreisen allen Lehrern wohl bekannt, ist bis jüngsthin in den weiteren Kreisen wohl wenig gekannt gewesen. Und doch ist er auch den fernen Lesern des Ev. Schlbl. kein Unbekannter mehr, wenn sie auch seinen Namen nicht wußten. Ja, er geht sie in der Tat nahe, sehr nahe an, und nicht nur sie, sondern alle im weiten deutschen Vaterlande, die in der Volksschule arbeiten und sie lieb haben. Es ist der Mann — „Einer unter Tausenden" (Sir. 39, 15) — von dessen gesegneter und wahrhaft einzigartiger Wirksamkeit in Schule und Schulgemeinde die „Leidensgeschichte" eine kleine Skizze mitgeteilt hat — nach dem Bericht E. Pallestes, der aus weiter Ferne herübergereist war, um einen Zweig dieses stillen Wirkens näher zu besehen. In meinen Augen bildet diese Skizze den wertvollsten und wirksamsten Abschnitt jenes Buches, — gleichviel ob man sie in dem Sinne eines vorbildlichen Exempels für den Lehrerstand liest, oder der Tendenz des Buches gemäß als ein vielsagendes faktisches Zeugniß dafür, daß bei der hergebrachten Schulverfassung selbst die ausgezeichnetsten Leistungen und Verdienste unbeachtet bleiben können, — von dem noch schlimmeren, was dort einstweilen verschwiegen wurde, nicht zu reden. Denn was will selbst die überlegsamste und trefflichste Dialektik in Worten bedeuten im Vergleich zur beredten Dialektik der Thatsachen? Es ist mir daher höchst befremdlich gewesen, daß die vielen Schulzeitschriften, welche die „Leidensgeschichte" empfohlen und einzelne Bruchstücke daraus mitgeteilt haben, fast alle an dieser wirksamsten Stelle des Buches vorbeigegangen sind. Wenn solche Schulblätter, welche vor dieser Schrift warnen zu müssen glauben oder die Recension mit der einzigen Zeile abthun: „es gebe Bücher, die den Lehrern viel nötiger zu lesen seien als dieses," jene Skizze nun auch nicht

einmal zum Vorbilde der schulamtlichen Thätigkeit mitzuteilen wagen: so ist das vollkommen verständlich. Allein dieses überlegte Schweigen hätte doch den anderen sagen können, daß es nun für sie um so mehr Pflicht sei, zu reden. Aber auch davon abgesehen, — wenn sich zeigt, daß die zuständigen Schulbehörden selbst eine solche hervorragende Wirksamkeit in Schule und Schulgemeinde nicht zu entdecken vermögen: sollte das für die Kollegenschaft nicht Mahnung genug sein, wenigstens ihrerseits die gebührende Anerkennung nicht schuldig zu bleiben? Darf es denn immer nur nach dem leidigen Weltlaufe gehen, daß ein verdienter Mann erst sterben muß, bevor die nächstbeteiligte Genossenschaft sich darauf besinnt, was sie ihm zu danken hat? — Möchten die übrigen Schulblätter sich beeilen und — beehren, das Versäumte bald nachzuholen.

Die Nekrologe der heimgegangenen vier Mitarbeiter und Freunde hofft die Red. den Lesern bald mitteilen zu können. F. W. Dörpfeld.

Zur Beantwortung verschiedener Anfragen.

Vom Herausgeber.

1. Das Schriftchen: „Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 1. Über Denken und Gedächtnis,“ welches seit längerer Zeit vergriffen war, wird — so Gott will — in kurzem in neuer Aufl. erscheinen. Damit zugleich auch ein Neudruck der 2. psychologischen Abhandlung (aus Ev. Schulblatt 1877): „die schulmäßige Entwickelung der Begriffe.“

2. Die beiden Abhandlungen über „die unterrichtliche Verbindung der drei sachunterrichtlichen oder Wissensfächer“ (Ev. Schulblatt 1875), welche die Ergänzung der „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ bilden, sollen gleichfalls demnächst neu gedruckt werden. —

Ebenso die drei Abhandlungen „über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt“ (aus Ev. Schulblatt 1872).

Sobald diese verschiedenen Neudrucke fertig sind, wird dies in d. Blatte angezeigt werden.

3. Der rückständige Schluß des Aufsatzes (in Nr. 5 d. J.): „Nachbemerkungen zu einer Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht“ &c., wird im nächsten Jahrgange zu gelegener Zeit erscheinen. Hoffentlich haben die meisten Leser den Grund der Verzögerung erraten und dann dieselbe schon selbst entschuldigt. In diesem Schlußartikel sollten, wie angesagt war, einige Differenzen zwischen Zillers methodischer Ansicht und der meinigen besprochen werden. Als jener Aufsatz niedergeschrieben wurde und in seinem ersten Teile unter die Presse ging, hatte ich mich der freudigen Hoffnung hingegeben — die Nachrichten aus Leipzig zu günstig deutend — daß der teure Ziller uns werde erhalten bleiben. Da kam auf einmal, mir unerwartet, die Todesnachricht. Ohne Zweifel werden jetzt die Leser verstehen, daß es meinem Gemüte gänzlich unmöglich war, sofort und gleichsam über dem Grabe des lieben Freundes ein paar untergeordnete Differenzpunkte zur Sprache zu bringen, die ich, meinen Gedanken nach, mit ihm selber hatte verhandeln wollen.

4. Die Abhandlung: „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht &c.“ wird demnächst auch als Separatabdruck erscheinen.

F. W. Dörpfeld.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Volks- und Jugendschriften.

Jugendblätter. Herausgegeben von Prof. G. Weitbrecht. Jahrgang 1882. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

Die von Dr. Barth in Calw begründeten, später von Dr. Gundert fortgesetzten Jugendblätter werden seit Anfang dieses Jahres von Professor G. Weitbrecht in Stuttgart herausgegeben. Mit dieser Veränderung in der Redaktion ist eine andere eingetreten: Die Herabsetzung des Preises. Der Preis eines Monatsheftes von vier Bogen in guter Ausstattung, mit Bildern, die fast alle recht schöne Holzschnitte sind, beträgt nur 25 Pfennige, der Preis des Bandes von 48 Bogen ist somit 3 Mk. Obwohl die Hefte an Umfang etwas reduziert worden sind (früher monatlich 5 und jährlich 60 Bogen), so ist dieser Unterschied wieder durch etwas veränderte Druckeinrichtung zum Teil ausgeglichen. Es konnte als Wagnis gelten, die Hefte so erstaunlich billig zu liefern, aber die große Zahl von Abonnenten aus allen Ständen und zum Teil aus fernen Landen, welche sich den Jugendblättern zugewandt haben, hat das Wagnis gerechtfertigt.

Was den Inhalt betrifft, so wird wie herkömmlich jede Nummer (mit einer Ausnahme) mit einem Gedicht eröffnet. Den Hauptstoff des Inhalts der Jugendblätter bildeten von jeher gute Erzählungen, auch der vorliegende Band enthält deren einige recht gute, so „Verloren und wiedergefunden“, „Walpurga, eine Erzählung aus dem fünften Jahrhundert“ (d. h. aus den Kämpfen zwischen Alemannen und Franken), „der Schulmeister von Zimmern“, (ein Lebensbild aus dem vorigen Jahrhundert), und andere; daneben Biographisches wie: Karl Gottfried Pfannschmidt, Graf Wilhelm von Bückeburg, Matthias Claudius. Geographie und Reisen sind durch mehrere gute Aufsätze vertreten, so: die nordwestliche und nordöstliche Durchfahrt, Im Herzen von Afrika, Bilder aus London; Bilder aus dem Tier- und Pflanzenleben sowie astronomische Bilder ziehen sich durch alle Hefte. Die Geschichte ist verhältnismäßig weniger vertreten, doch kommen einige Abschnitte vor, so: Christine von Schweden, Maria Antoinette, das Blutgericht in Prag; möchte es der Redaktion gelingen, für dieses Fach einen Mitarbeiter an die Stelle von Reallehrer Mürdter zu gewinnen, der früher so anziehend geschriebene Geschichtsbilder lieferte. Neu sind in den Jugendblättern Aufsätze wie die durchaus interessanten Arbeiten des vorliegenden Bandes: Im Zeughaus der deutschen Sprache. Auch der jedem Hefte angehängte Abschnitt: „Allerlei“ ist eine neue Einrichtung; die Mitteilungen desselben sind alle recht anziehend. — Die Jugendblätter sind in der neuen Gestalt recht geeignet, ein Familienblatt zu werden. Viele der Erzählungen sind Kindern im Alter von zwölf Jahren schon zugänglich, der größte Teil des Inhalts ist für die Schüler in den oberen Klassen unserer höheren Schulen und für Erwachsene noch anziehend; vor allem aber möchte ich auch die Herren Kollegen im Schulamt darauf aufmerksam machen, daß vieles in den Blättern zur Illustration des geographischen und naturhistorischen Unterrichts verwendbar ist. Wir wünschen den Jugendblättern zu den alten viele neue Freunde.

Von der „deutschen Jugend- und Volksbibliothek“ sind wie alljährlich wiederum fünf Bändchen (Verlag von Steinkopf in Stuttgart) à 75 Pf. erschienen; es sind folgende:

86. Judas der Galiläer. Erzählung aus der Zeit der Geburt Christi von Dr. J. Paulus.

87. Grüne Blätter. Ausgewählte Erzählungen von Dr. G. H. von Schubert.
88. Scherz und Ernst. Erzählungen von Wilh. Stöber.
89. Dreisam. Erzählungen von G. Weitbrecht.
90. Dr. G. H. von Schuberts Tagewerk und Feierabend. Von Maria Zeller.

Diese Bändchen reihen sich den früheren würdig an. Dr. Paulus kennt aus eigener Anschauung das heilige Land und hat durch einige Heftchen (im Verlag von Levy und Müller in Stuttgart) zur Kenntnis der dermaligen Verhältnisse desselben einen schätzenswerten Beitrag geliefert. Auch ist bereits eine Erzählung von ihm, deren Schauplatz das heilige Land ist, in die Deutsche Jugend- und Volksbibliothek eingereiht worden; es ist die sehr interessante, auch in diesen Blättern empfohlene Geschichte: Zoraide. — Die jetzt vorliegende spielt nun freilich nicht wie jene in der Gegenwart, sondern sie versetzt uns um mehr als achtzehnhundert Jahre zurück, veranschaulicht aber die damaligen Wirren im heiligen Lande sehr gut und ist empfehlenswert. — Die Erzählungen von Schubert des folgenden Bändchens, die einer in Erlangen erschienenen Sammlung desselben entnommen sind, bedürfen keiner Empfehlung; ebenso der Auszug aus der von ihm selbst veröffentlichen Lebensbeschreibung („Erwerb aus vergangenem zc. Leben"), welchen das neunzigste Bändchen bietet. — Wilhelm Stöber, ein Verwandter des bekannten Volksschriftstellers Karl Stöber, scheint auch ein gut Stück von des letzteren Erzählertalent sein eigen zu nennen, denn seine Erzählungen lesen sich recht angenehm. Auch der Humor steht ihm gelegentlich zur Verfügung. — Dreisam, d. h. drei zusammen, hat der gegenwärtige Herausgeber der Jugendblätter sein Bändchen betitelt; es enthält Erzählungen, die schon in dem Christenboten abgedruckt wurden, darunter auch die bekannte von den konfiscierten Batzen des Kandidaten Weismann, welche diesen veranlaßten, sich zu Friedrich dem Großen zu begeben, der dem armen Kandidaten zu seinem Rechte verhalf. Dieser letztere hat sie selbst in Aufzeichnungen aus seinem Leben mitgeteilt, auch findet sich die sehr anziehende Erzählung in F. Kuglers Geschichte Friedrichs des Großen. — Die Bändchen werden, wo sie auf dem Weihnachtstisch erscheinen, bei jung und alt im Hause Freude bereiten.

P. D.

Verzeichnis der zur Recension eingesandten Schriften.

1. Religion.

Nicolai, Der kleine Katechismus D. M. Luthers. Mit kurzen Erläuterungen und einer Auswahl von Bibelsprüchen. Weimar, Herm. Böhlau. 0,40 M.

Kneist, Erläuterung des kleinen luth. Katechismus, für Oberklassen. Eisleben, O. Mähnert. 2 M.

Mattiat, Biblische Geschichte für Volksschulen. Berlin, Th. Hofmann. Geb. 0,60 M.

Saalborn, Wochentabelle für die Schule. Sorau, E. Zeidler. 0,50 M.

Bünger, Handbuch der evang. Religionslehre, nach Ordnung des kleinen luth. Katechismus. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing.

Witt, Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. 2. Aufl. Erster Band. Altes Testament. I. Teil.

Monrad, Aus der Welt des Gebetes.

Deutsch von A. Michelsen. 7. Aufl. Gotha, Fr. Andr. Perthes. 3 M.

Schütze, Schulkatechismus. Leipzig, B. G. Teubner.

Seidel, Der biblische Geschichtsunterricht im 1. Schuljahr. Hildburghausen, F. W. Gadow u. Sohn. 0,60 M.

Noack, Hülfsbuch für den evang. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. 14. Aufl. Berlin, Nicolai. 1,60 M.

Zart, Leitfaden für den Religionsunterricht. In den oberen Klassen höherer Schulen. Jena, Herm. Dabis.

Erbach, Evang. Schulandachten. Düsseldorf, A. Bagel.

Wolf, Biblische Historien. 1. für die Unterstufe. 2. für die Mittelstufe. 3. Aufl. Minden, C. Marowsky.

Haß, Katechismus-Ausführung für Schüler und Konfirmanden. Im Selbstverlag d. Verf. Pf. Haß in Schönwalde b. Königsberg. 0,15 M.

Couard, Das Neue Testament forschenden Bibellesern erklärt. III. Band. Das Evangelium Johannes. Potsdam, Aug. Stein.

Großmann, Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über die biblischen Geschichten. Wittenberg, R. Herrosé. 3 M.

Der christliche Religionsunterricht für die evangelische Jugend. Erstes Schuljahr. München, R. Oldenbourg.

Amos Comenius, Passions-, Oster- und Himmelfahrts-Predigten, nach der böhmischen Ausgabe ins deutsche übertragen. Herborn, Buchh. des Nassauischen Kolportagevereins.

Atlas zur biblischen Geschichte. Für höhere Schulen. 4. umgearbeitete und verbesserte Aufl. Gera, Ißleib und Rietzschel. 0,50 M.

Völker, Hülfsbuch f. d. evang. Religionsunterricht. Berlin, Nikolai. 0,20 M.

Gebetbüchlein für Kinder. Herborn, Nassauische Kolportageverein. 100 Ex. 5 M.

2. Biographisches.

Polack, Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes 1. Band. Jugendleben. Wittenberg, Herrosé. 2 M.

Trompetter, Auswahl aus den Werken des Wandsbecker Boten. Mit 10 Abbildungen. Gütersloh, C. Bertelsmann. brosch. 3 M. geb. 4,50 M.

Protestantische Flugblätter aus Ungarn. Nr. 1.

Blaikie, Das Leben David Livingstones. In 2 Bänden. Güterloh, C. Bertelsmann. brosch. 7,20 M. geb. 8,50 M.

Landwehr, Vater Schüren. Über dessen Leben und Wirken. Ebendas. 1 M.

——, Striche zum Lehrerbilde des weil. Sem.-Dir. Schüren. Osnabrück, Rackhorst.

Jakob, Mitteilungen aus dem Leben Ernst Hentschels. Leipzig, C. Merseburger. 1,50 M.

3. Pädagogik.

Nohl, Wie kann der Überbürdung unsrer Jugend entgegengewirkt werden. Neuwied, Louis Heuser. 0,40 M.

Bode, Erziehungsaufgaben der Volksschule. Vortrag. Ebend.

Freienfehner, Lehrbuch der Erziehung von Schwarz u. Curtmann. 8. Aufl. Heidelberg, Winter. 6 M.

Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Mannheim, Bensheimer. à Lief. 1 M.

Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg, Schulze. 2,40 M.

Israel, Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. u. 17. Jahrhunderts. Heft 8 u. 9. Zschopau, Raschke.

Lüders, Der Volksschulunterricht. Leipzig, C. Merseburger. 1,50 M.

Meyer, Die zweite Prüfung. Berlin, Th. Hofmann. 0,50 M.

Liese, Allgemeine Bestimmungen. 7. Aufl. Neuwied, Louis Heuser.

Schneider, Prüfungs-Ordnungen. Berlin, W. Hertz. 1,20 M.

Hill, Die Geistlichen und Lehrer im Dienst der Taubstummen. Weimar, H. Böhlau. 1,60 M.

Kellner, Das Erziehungssystem Fr. Fröbels. Stralsund, C. Misch.

Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. In 20 Heften. Wien, Pichler. à 0,60 M.

Mhau-su-faer, Das Zusammenwirken der Völker auf dem Gebiete der Kinder-Erziehung. Köln u. Leipzig, Mayer.

Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig, Hinrichs.

Wolf, Philosophisch-pädagogisches Vademekum. Zusammenstellung der Litteratur-Erscheinungen auf dem Gebiet der Pädagogik rc.

Geschichte u. Geographie.

Lettau, Kleine Geographie für Elementarschulen. 6. verb. und vermehrte Aufl. Leipzig, Ed. Peters. Pr. ohne Karten: 0,25 M. mit Karten 0,40 M.

Ortleb, Kleiner historischer Bilderatlas. 19 Tafeln mit erläuterndem Text. Leipzig, Georg Wigand. 2,50 M.

Weber, Allgem. Weltgeschichte. 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. Preis à Lieferung 1 M.

Schuster, Tabellen zur Weltgeschichte. 22. Aufl. Hamburg, Otto Meißner.

David Müller, Geschichte des deutschen Volkes. 10. Aufl. Ausgabe für den Schulgebrauch. In Leinen geb. 5 M.

— —, Leitf. zur Gesch. des deutschen Volkes. 4. Aufl. Berlin, Franz Vahlen.

Maenß, Sagen und Geschichten für den vorbereit. Geschichtsunterricht. Leipzig, Emil Baensch.

Knochenhauer, Grundriß der Weltgesch. 3. Aufl. Potsdam, Aug. Stein.

Adria Balbis, Allgem. Erdbeschreibung. 7. Aufl. Leipzig, A. Hartleben. In 45 Lieferung. à 0,75 M.

Coordes, Geogr. Größenbilder. Cassel, Ernst Kleimenhagen. 1,25 M.

Stacke, Hülfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der Geschichte II. Teil. Mittelalter. III. Teil, Neuere Zeit. Oldenburg, Gerhard Stalling.

Wolter, Lebensbilder und Charakterzüge der hohenzollerschen Fürsten. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1,80 M.

Kühnle und Streich, Kurzgefaßte Geographie. 6. Aufl. Eßlingen, Aug. Weismann. 0,25 M.

Wolf und Stöber, Deutsche und preußische Geschichte für die Volksschule. Minden, C. Marowsky.

Coordes, Kleines Lehrbuch der Landkarten-Projektion. Mit 60 Holzschn. Cassel, Ferd. Keßler. 1,50 M.

Labarre, Leitfaden der brandenb.-preuß. Geschichte. Mit 25 Terrainskizzen. Potsdam, August Stein.

Engelmann, 80 Lekt. aus der deutschen Geschichte für 2 bis 4 klass. Volksschulen. Leipzig, J. Klinkhardt.

Repetitionsbüchlein für Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. Neuwied und Leipzig, Louis Heuser.

Meinzer, Handbuch für den Unterricht in der Geographie. 2. Aufl. I. Teil. Europa. II. Teil. Asien, Afrika, Amerika, Australien. Karlsruhe, J. J. Reiff. 1 M.

Meinzer, Kartenskizzen. 2 Hefte à 0,50 M. Ebendaselbst.

Meinzer Geographiebüchlein für die Hand der Schüler. Heft 1—3 0,20 M. Heft 4 0,30 M. Ebendas.

Herkenrath und Sjuts, Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte. Düsseldorf, Hermann Michels.

D. M. Luther. Kurze Reformations-Geschichte. Nürnberg, Phil. Raw. 14. Aufl. 0,15 M.

Dittmar, Kleine dtsche. Gesch. in 3 Kursen. Neuwied, J. H. Heuser. 0,40 M.

Liese, Bausteine für den vaterländischen Geschichtsunterricht. Ebendas.

Kurts, Geschichtstabellen. Übersicht der polit. und Kulturgeschichte. 3. Aufl. Leipzig, T. O. Weigel. 2,60 M.

